

CONRADO PIRES DE CASTRO

**“DESENVOLVIMENTO NAS SOMBRAS E NAS SOBRAS:  
ENSAIO SOBRE A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE  
LUIZ PEREIRA (1933-1985)”**

Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Antonio Lourenço.

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 25/08/2009.

**BANCA**

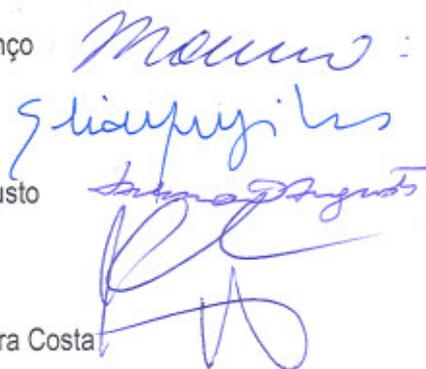
Prof. Dr. Fernando Antonio Lourenço

Profª Drª Elide Rugai Bastos

Profª Drª Maria Helena Oliva Augusto

Prof. Dr. Gabriel Cohn

Prof. Dr. Valeriano Mendes Ferreira Costa



The image shows five handwritten signatures in blue ink, corresponding to the names listed on the left. The signatures are: Fernando Antonio Lourenço, Elide Rugai Bastos, Maria Helena Oliva Augusto, Gabriel Cohn, and Valeriano Mendes Ferreira Costa.

AGOSTO / 2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

**Conrado Pires de Castro**

**DESENVOLVIMENTO NAS SOMBRAS E NAS SOBRAS: ENSAIO SOBRE  
A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE LUIZ PEREIRA**

Tese de Doutorado apresentada ao  
Departamento de Sociologia do Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas da  
Universidade Estadual de Campinas sob a  
orientação do Prof. Dr. Fernando Antônio  
Lourenço

Este exemplar corresponde à  
redação final da Tese  
defendida e aprovada pela  
Comissão Julgadora em  
25/08/2009

**BANCA**

**Prof. Dr. Fernando Antonio Lourenço (Orientador)**  
**Prof. Dra. Maria Helena Oliva Augusto (FFLCH/USP)**  
**Prof. Dr. Gabriel Cohn (FFLCH/USP)**  
**Prof. Dra. Elide Rugai Bastos (IFCH/UNICAMP)**  
**Prof. Dr. Valeriano Mendes Ferreira Costa (IFCH/UNICAMP)**

**SUPLENTE:**

**Prof. Dr. Alexandro Dantas Trindade (DECISO/UFPR)**  
**Prof. Dr. André Pereira Botelho (IFCS/UFRJ)**  
**Prof. Dr. Josué Pereira da Silva (IFCH/UNICAMP)**  
**Prof. Dr. Márcio Bilharinho Naves (IFCH/UNICAMP)**

**Campinas,  
Agosto de 2009**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA DO IFCH – UNICAMP**

**Bibliotecária: Maria Silvia Holloway – CRB 2289**

**C279d** Castro, Conrado Pires de  
**Desenvolvimento nas sombras e nas sobras: ensaio sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira (1933-1985) / Conrado Pires de Castro - - Campinas, SP : [s. n.], 2009.**

**Orientador: Fernando Antonio Lourenço.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,  
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.**

**1. Pereira, Luiz, 1933-1985. 2. Sociologia. 3. Ciências sociais – São Paulo (Estado). 4. São Paulo (Estado) – Vida intelectual. I. Lourenço, Fernando Antonio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.**

**Título em inglês: Development in the shadows and the leftovers: essay on Luiz Pereira's intellectual trajectory (1933-1985).**

**Palavras chaves em inglês (keywords) :**

**Pereira, Luiz, 1933-1985  
Sociology  
Social Science – São Paulo (State)  
São Paulo (State) – Intellectual life**

**Área de Concentração: Teoria sociológica e pensamento social**

**Titulação: Doutor em Sociologia**

**Banca examinadora: Fernando Antonio Lourenço, Maria Helena Oliva Augusto, Gabriel Cohn, Elide Rugai Bastos, Valeriano Mendes Ferreira Costa**

**Data da defesa: 25-08-2009**

**Programa de Pós-Graduação: Sociologia**

## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>5</b>
<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
<b>I. Pontos de confluências: trajetórias e tradições de pensamento.....</b>	<b>15</b>
<i>Reflexão, cursos e trajetórias.....</i>	<i>15</i>
<i>Recursos, trajeto e evidências.....</i>	<i>33</i>
<b>II. De um centro ao outro: projetos e desenvolvimento a partir de uma situação periférica.....</b>	<b>41</b>
<i>Espaço de possíveis, imaginação sociológica.....</i>	<i>41</i>
<i>De "Atenas paulista" a centro nervoso da educação do Estado de São Paulo.....</i>	<i>48</i>
<i>Grandes revoluções e a variante paulista: criar um ideal, uma consciência coletiva.....</i>	<i>53</i>
<i>A revolução dos normalistas na hierarquia dos problemas nacionais.....</i>	<i>62</i>
<i>Articulações, convergências e divergências: apontamentos provisórios.....</i>	<i>78</i>
<b>III. Uma "revolução dentro da ordem" e outras ordens de revolução.....</b>	<b>95</b>
<i>O homem certo para faculdade incerta: radicalismo científico, escudo protetor e recurso de auto-afirmação.....</i>	<i>95</i>
<i>"Fazer ciência", submeter a sociedade brasileira a um novo crivo crítico.....</i>	<i>105</i>
<i>Enormes esperanças de uma realização coletiva na ciência e tecnologia científica.....</i>	<i>109</i>
<i>Um programa constantemente reiterado numa sucessão de acasos felizes.....</i>	<i>123</i>
<i>Uma verdadeira "instituição dentro da instituição".....</i>	<i>139</i>
<i>Um senso sutil e robusto de realidade oriundo de ilusões heróicas.....</i>	<i>145</i>
<b>IV. As classes de luta e a luta de classes: o magistério universitário numa sociedade de classes.....</b>	<b>151</b>
<i>Na luta entre o meio e a universidade, dilemas da modernização dependente.....</i>	<i>151</i>
<i>Um presente histórico que entrou em crise.....</i>	<i>162</i>
<i>Uma crescente "sociologização" do pensamento de Luiz Pereira.....</i>	<i>176</i>
<i>Um marxismo muito paciente, realizável segundo a paciência dos conceitos.....</i>	<i>192</i>
<i>Uma imagem desordenada de sua presença: Luiz Pereira como homem da cátedra e do diálogo em pequenos grupos.....</i>	<i>198</i>
<b>V. Considerações Finais: morte, esquecimento e memória.....</b>	<b>211</b>
<b>VI. Bibliografia Consultada.....</b>	<b>217</b>

Para Osório Alves de Castro Filho (*in memoriam*),  
Espelho de outros espelhos que me inculcaram o gosto pela reflexão

## **AGRADECIMENTOS**

A todos os professores, pesquisadores, ex-alunos e orientandos de Luiz Pereira que se prontificaram a conceder importantes depoimentos ao longo desta investigação, minha sincera gratidão pela atenção solícita e colaboração generosa: Celso Beisiegel, Sedi Hirano, Maria Helena Oliva Augusto, Geraldo Di Giovanni, Juracy Armando Mariano, Niuvenius Paoli, Heloísa Fernandes, José Carlos Garcia Durand, Brasília Sallum Jr., Cláudio N. Sanches Arantes, João Batista Borges Pereira, Amélia Cohn, Maria Célia Paoli, Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo, Ruben César Keinert, Cláudio Vouga, José de Souza Martins e Maria Coleta de Oliveira. Embora motivos fortuitos não tenham permitido a realização de algumas entrevistas planejadas, pela receptividade com que me atenderam devo agradecer aos professores Gabriel Cohn, José Jeremias de Oliveira, João Manuel Cardoso de Mello, Irene Cardoso, Lourdes Sola, José Francisco Quirino e Heleieth Saffioti.

Aos professores Gabriel Cohn, Maria Helena Augusto Oliva, Elide Rugai Bastos e Valeriano Mendes Ferreira Costa, membros da banca examinadora, o que também vale para o professor Rubem Murilo Leão Rego, que participou da banca de qualificação, sou grato pela intenção benévola e expressão franca e justa com que pautaram suas arguições a respeito desta tese. Agradeço também o respeito intelectual demonstrado pelas sugestivas críticas, apontando limites e alcances que convidam ao desenvolvimento de novos trabalhos.

Ao professor Fernando Antonio Lourenço, mais que a orientação serena e segura, devo algo que simples palavras não poderiam registrar: para dizer o mínimo, o exemplo de competência, generosidade e integridade intelectuais e humana que há anos tenho o privilégio de privar de um agradável e estimulante convívio.

Os velhos companheiros compreenderão os silêncios que não desmerecem a solidariedade e o afeto demonstrados ao longo desses anos. Os novos colegas e amigos da Fundação do Trabalho de Mato Grosso do Sul agradeço o apoio indispensável nos momentos finais da redação da tese, me liberando de tarefas rotineiras para poder dar cabo a escrita deste trabalho.

Dona Márcia, Seu Osório, Cláudia, Carla, Serginho, Zé Ricardo, Beth e Laís vivenciaram com grande intensidade (e de muitas formas) as angústias, oscilações de humor, as ausências, a euforia e o tumulto que marcam o destino de pós-graduandos. Em suma, talvez mais por amor que por compreensão, compartilharam as infinitas dores e as infinitesimais delícias proporcionadas pelo exercício intelectual contido neste trabalho. Por tudo isso e muito mais, merecem todo meu afeto e gratidão incondicionais. Se em minhas escolhas pessoais e profissionais não encontrarem razões para se orgulharem, ao menos espero que não entrevejam motivos para se envergonharem.

### Resumo:

Esta pesquisa se propõe a situar a figura e a obra de Luiz Pereira do ponto de vista de sua inserção geracional, institucional e profissional, tentando analisar como suas idéias e trabalhos apresentam maior ou menor sintonia com o momento histórico por ele vivido. Neste sentido, se pretende aqui apresentar uma contribuição introdutória que possibilite aquilatar melhor a pluralidade de direções, possíveis confluências e ramificações acobertadas sob a capa da unidade metodológica existente no seio da assim chamada escola de sociologia paulista, ao se investigar a importância da presença de Luiz Pereira na vida universitária da USP durante os anos 60 e 70, bem como o papel e o lugar a ele reservado na sociologia nacional, em geral, e na sociologia da USP, em particular.

Palavras-chave: Luiz Pereira (1933-1985), Sociologia, Grupos intelectuais, Institucionalização das Ciências Sociais, Pensamento Social Brasileiro.

### Abstract:

This essay aims at situating the figure and work of Luiz Pereira from a generational, institutional and professional perspective. It analyses how his ideas match, in a greater or lesser degree, to his historical context. Therefore, the present work is a tentative contribution to the understanding of the plurality of directions, convergences and ramifications that become hidden under the idea of a methodological unity within the so-called "Escola Paulista de Sociologia". It investigates the presence of Luiz Pereira in the academic life at the University of São Paulo in the 1960s and 1970s, as well as his place and the role he played in the field of sociology, both in Brazil and, more specifically, at USP.

Key-words: Luiz Pereira (1933-1985), Sociology, Groups Intellectuals, Institutionalization of Social Sciences, Brazilian Social Thought.

"A extinção de toda a vida individual, a classificação mais completa da personalidade humana dentro da hierarquia da educação estatal e das ciências, é exatamente um dos supremos princípios de nossa vida espiritual. E esse princípio foi realizado de tal modo por uma longa tradição, que hoje em dia é extremamente difícil, e em muitos casos completamente impossível, encontrar particularidades sobre a biografia e a psique de indivíduos que foram excelentes servidores dessa hierarquia, em muitos casos nem mesmo o nome dessas pessoas pode ser comprovado. Isso porque o ideal da anonimidade da organização hierárquica é um dos característicos da vida espiritual de nossa Província, e esse ideal está mui próximo de sua realização. Se nós, apesar disso, insistimos na tentativa de registrar algumas passagens da vida do Ludi Magister Josephus III, e de esboçar levemente os traços de sua personalidade, estamos crentes de que não o fizemos por amor ao culto de sua personalidade e em desobediência aos costumes, mas, pelo contrário, apenas para servir à verdade e à ciência. Há um velho pensamento que diz: quanto maior a agudeza e severidade com que formulamos uma tese, tanto mais irresistivelmente ela clamará pela sua antítese. Aceitamos e respeitamos os pensamento em que se baseia a anonimidade de nossos serviços públicos e de nossa vida espiritual. Mas ao observar a pré-história dessa mesma vida espiritual, especialmente na evolução do Jogo de Avelórios, temos a prova irrefutável de que qualquer fase evolutiva, qualquer construção, qualquer modificação, qualquer período importante, quer tenha um significado progressista ou conservador, indicará de modo infalível, não propriamente o seu único e pessoal autor, mas evidenciará com maior clareza o seu aspecto, na pessoa que introduziu a modificação, na pessoa que foi o instrumento dessa modificação e desse aperfeiçoamento". (Hermam Hesse, **O jogo das contas de vidro**)

## APRESENTAÇÃO

“Sem dúvida, só se pôde montar o arcabouço teórico de que se serve neste trabalho por ter-se fixado um ponto de vista sociológico inclusivo, capaz de permitir a integração dos conceitos e esquemas conceituais parciais selecionados. Esse ponto de vista reside na concepção, expressa por Mauss, na frase ‘fenômenos sociais totais’ e que leva a ver o parcial no total, estudando os aspectos daquele como manifestações da pluridimensionalidade do social, indagando das interconexões do setor em análise com os demais componentes do tipo de sistema social global onde se insere.” (Luiz Pereira, *O Professor primário metropolitano*, INEP, 1963)

O problema fundamental que estrutura a realização deste trabalho é a necessidade de situar a figura e a obra de Luiz Pereira do ponto de vista de sua inserção geracional, institucional e profissional, procurando analisar como suas idéias e trabalhos apresentam maior ou menor sintonia com o momento histórico por ele vivido. Semelhante tarefa exigiu a elaboração de *mediações* teóricas e de instâncias empíricas que permitissem caracterizar a presença deste sociólogo no delicado arranjo institucional da sociologia uspiana. Embora dispersas ao longo do texto, merecendo, talvez, maior grau de detalhamento sistemático no primeiro capítulo, o(a) leitor(a) não terá dificuldade para discernir a importância mais ou menos explícita da manipulação de conceitos como projeto, mediação, ideologia e utopia, geração e unidades de geração, organização social, função, situação e definição de situação, consciência possível, para se alcançar a fundamentação empírica e teórica exigida no ensaio de interpretação aqui proposto.

A partir da mobilização deste marco referencial aparentemente eclético procurou-se construir um ponto de vista sociológico através do qual fosse possível integrar, de modo gradual, aspectos fundamentais que permitam captar as várias dimensões do tipo de configuração social que tornaria possível compreender uma trajetória intelectual como a de Luiz Pereira. Neste sentido, se pretende aqui apresentar uma contribuição para que, num futuro próximo, se possa melhor aquilatar a pluralidade de direções, possíveis confluências e ramificações acobertadas sob a capa da unidade metodológica existente no seio da assim chamada escola de sociologia paulista. Para tanto, o presente trabalho se estrutura em quatro capítulos. São eles:

I. *Pontos de confluências: trajetórias e tradições de pensamento.* Trata-se de capítulo em que se delinea os caminhos e desvios que culminariam na eleição da trajetória intelectual de Luiz Pereira como objeto de pesquisa, delimitando os limites e o alcance das reflexões aqui propostas e ensaiadas em caráter preliminar. Em verdade, compreende aquilo que propriamente dito se poderia chamar de

introdução, contemplando a descrição e a discussão do repertório temático e metodológico que informa este trabalho, bem como de informações mais precisas acerca dos procedimentos adotados durante a pesquisa de campo, que incluiu consultas aos arquivos da FFLCH/USP e a realização de dezenas de entrevistas com ex-alunos, orientandos e pares de Luiz Pereira que, com maior ou menor intimidade, privaram de seu convívio na vida universitária da antiga Faculdade de Filosofia.

II. *De um centro ao outro: projetos e desenvolvimento a partir de uma situação periférica.* Capítulo no qual se pretende usar do recurso da exposição da trajetória intelectual de Luiz Pereira para sugerir e analisar evidências que ancoram seus primeiros trabalhos nas atividades desenvolvidas nos espaços acadêmicos em que atuou. Primeiro no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e, posteriormente, no Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho. Embora sejam trabalhos que carregam consigo as marcas desses centros de pesquisas, não são ou não podem ser exclusivamente reduzidos a eles. Isto em virtude de que são trabalhos que apresentam traços que transcendem os vínculos, senão institucionais, ao menos os estreitamente projetuais encetados pelas investigações patrocinadas por ambas as instituições de pesquisa.

III. *Uma "revolução dentro da ordem" e outras ordens de revolução.* Este capítulo esquadrihará as inovações esboçadas no interior da estrutura hierárquica da Faculdade de Filosofia sob a liderança de Florestan Fernandes junto a cadeira de Sociologia I – verdadeira "instituição dentro de um instituição", nas palavras de seu principal expoente e figura aglutinadora -, discutindo suas forças e fragilidades institucionais. As primeiras manifestas no esforço bem sucedido de construção de um padrão de trabalho científico na área de sociologia e a conseqüente elaboração de uma "interpretação do Brasil" moderno assentada em reflexão teórica e metodológica rigorosas; as segundas nas tensões externas que se desdobravam internamente em virtude das persistências de traços próprios das estruturas e das funções ligadas ao funcionamento do regime de cátedra. Mesmo quando colocada a serviço dos objetivos de modernização do ensino e da pesquisa sociológica, portanto de finalidades que colidiam com suas razões de existência na tradição do ensino superior brasileiro, não deixava de imprimir um caráter diferenciado no trato com seus colaboradores e uma nítida hierarquização entre eles, fundamento último,

quem sabe, daquilo que o próprio Florestan definiu como “algumas tensões inevitáveis” e outros “entrechoques pessoais, tão comuns nas classes médias e entre intelectuais”.

IV. *As classes de luta e a luta de classes: o magistério universitário numa sociedade de classes.* Aqui se tentará analisar as escolhas e as estratégias empreendidas conjuntamente por Luiz Pereira e seus pares no sentido de preservar e garantir as condições de manutenção do nível de produção acadêmica do setor de sociologia do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas após as cassações e a “reforma universitária consentida”. Nesse novo cenário, as configurações sociais conflitivas que se esboçavam anteriormente na estrutura da extinta cadeira de Sociologia I ganham outros contornos, foros e abrangências mais largas, desdobrando-se em contradições que afetam e deterioram a própria dinâmica de relacionamento e produção intelectual uspianas, que talvez não se precipitaram em crise mais profunda em função das tarefas imediatas colocadas pela urgência do processo de redemocratização do país. Uma vez encerrado este ciclo da história recente do país, o pensamento sociológico uspiano parece ter perdido muito do seu antigo vigor, quando não mesmo sua hegemonia e liderança intelectuais.

Após cumprir este roteiro, chegando-se as considerações finais, num breve fragmento intitulado *Morte, esquecimento e memória*, serão tecidas algumas sugestões provisórias a respeito do legado intelectual de Luiz Pereira no contexto da sociologia uspiana.

## **CAPÍTULO 1**

### **PONTOS DE CONFLUÊNCIAS: TRAJETÓRIAS E TRADIÇÕES DE PENSAMENTO**

“Os fatos particulares não significam nada, não são nem verdadeiros nem falsos enquanto não são conectados, pela mediação de diferentes totalidades parciais, à totalização em curso” (Jean Paul Sartre, *Crítica da razão dialética*)

#### ***Reflexão, cursos e trajetórias***

As inquietações que se encontram na origem deste trabalho partiam da suposição de que os estudos de pós-graduação constituíam o momento privilegiado de amadurecimento intelectual e reflexão sobre a formação recebida ao longo dos anos de frequência nos bancos universitários. Nesse sentido, se evidenciava a necessidade de realizar um esforço de retomada, em outro nível, da própria trajetória de estudos feita até aqui: em suma, repassar os conteúdos essenciais obtidos na graduação e pós-graduação como uma maneira de compensar/atenuar eventuais lacunas formativas no interior de uma tradição intelectual que, com ramificações e diferenciações, se plasmou a partir da experiência da gênese e desenvolvimento da área de humanidades da Universidade Estadual de Campinas. Tratava-se, portanto, de revolver as origens e matrizes intelectuais que me carregaram às ciências sociais, tendo ingressado nessa universidade na graduação em ciências econômicas e passado pelo mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem, fazendo com que, finalmente, desembocasse no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, célula *máter* de onde se ramificou e se diversificou o antigo núcleo integrado da área de humanidades da mencionada instituição.

Em termos mais concretos e objetivos, ambicionava estudar como a criação do núcleo teórico do antigo Departamento de Economia e Planejamento Econômico (DEPE), eixo aglutinador da área de humanidades da UNICAMP, se relacionava com o encontro de duas tradições intelectuais – a cepalina e a uspiana. A princípio pretendia estudar as matrizes teóricas e institucionais da escola econômica de Campinas, procurando situá-la no campo do pensamento social brasileiro enquanto um corpo de interpretação da nossa realidade social, fruto da feliz confluência do legado crítico da economia política da CEPAL e dos resultados derivados do projeto “Economia e Sociedade” secundados pelo Centro de Sociologia Industrial e do trabalho, ligado a Cadeira de Sociologia I da Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da USP nos anos 60. Como hipótese orientadora, supunha que esse encontro fora precipitado pela crise do nacional-desenvolvimentismo.

Um dos protagonistas desta história, justificando uma “traição amiga”, a simples iniciativa da publicação de um trabalho capital para a história intelectual da casa, traduziria este fato, ao encontrar ocasião para rememorar o burburinho clandestino que circundava o núcleo fundador do Departamento de Economia da Universidade Estadual de Campinas:

Éramos todos cepalinos e, portanto réprobos, num momento da vida brasileira e latino-americana, em que a vitória do pensamento conservador e tecnocrático parecia definitiva. Éramos todos deserdados do debate político e social do pós-guerra que cessou, de repente, numa manhã de abril. Foi nesse grande silêncio que pudemos escutar com maior clareza as vozes dos que tiveram a ousadia de pensar e dos que ainda teimam em fazê-lo, no exílio ou desterrados no meio de seu povo.<sup>1</sup>

Lançados neste grande silêncio, foram gestando as bases de um debate ainda vacilante, mas que logo teria suas asas cortadas, sendo progressiva e astuciosamente abortado por um abertura incompleta, cuja transição tão-somente principiaria a se consolidar, seis anos depois da fundação do Instituto de Economia da Unicamp, em outra fatídica manhã de março, quando do anúncio do “collorido” programa de “modernização” econômica. A complexidade da tarefa que se esboçava nesta pesquisa, as condições subjetivas e objetivas de trabalho, revela ousadias que proscraviam mesmo o pensamento mais teimoso, exigindo mudança de rumo que permitisse preservar alguma fidelidade com os propósitos originais desse estudo, minorando-se os vícios de ajuizamentos pré-estabelecidos de tradições teóricas consagradas no campo das ciências sociais.

Talvez ainda não fosse o momento para se esquadrihar uma análise, senão mesmo uma história bem definida e delineada, do pensamento econômico e social brasileiro recente, uma vez que para tanto seria necessário um esforço global e totalizante das diferentes nuances em confronto, confrontos aliás muitas vezes mais implícitos que explícitos no cenário – ou talvez mercado – das idéias (ou quem sabe ideologias) econômicas. Tanto é verdade que os principais estudos existentes sobre o assunto raramente avançam para além do momento em que se torna possível enxergar um vínculo histórico estruturador capaz de conferir unidade na diversidade de “opiniões e desejos

---

<sup>1</sup> Cf. Belluzzo, Luiz Gonzaga de Mello. “Prefacio”, in: Cardoso de Mello, João Manuel. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

referentes a assuntos econômicos” e questões de “política governamental”.<sup>2</sup> Ou então, quando se aventuram a tanto, não ultrapassam a dimensão analítica da coleta de depoimentos de economistas, quando muito repertoriando genericamente as principais clivagens existentes entre eles.<sup>3</sup>

Todavia, na ausência momentânea de conceitos específicos capazes de estruturar a organização do relato das idéias econômicas no período recente, os estudos de casos talvez se apresentassem como uma alternativa viável para o início dessa tarefa. Ou seja, como ainda não se encontravam suficientemente maduras as condições para se encetar sínteses analíticas das diversas correntes de pensamento em confronto na arena econômica, um primeiro passo nesse sentido se concretizaria no estudo de formações singulares de certos núcleos que se empenharam em conferir visibilidade e consistência teórica a certas modalidades de análise e teorização econômicas a princípio marginais no *establishment* acadêmico.

A dificuldade presente nesse tipo de análise parecia residir no lento processo de institucionalização acadêmica da profissão do economista, cuja incorporação ao sistema de ensino universitário brasileiro data da promulgação do Decreto-lei n.º 7.988 de 22 de dezembro de 1945. A princípio esta atividade se desenvolve “fortemente marcada pela intensa discussão política que fermentava no Brasil ao longo dos anos 50 e 60”<sup>4</sup>, quase que totalmente alheia aos centros acadêmicos naquela altura ainda incipientes. A formação e preparo técnico do economista no Brasil se davam então nas chamadas “escolas práticas de saber econômico” – isto é, nos conselhos técnicos, comissões econômicas e superintendências ligadas ao setor público nacional e instituições internacionais.<sup>5</sup> Assim, a assimilação e instrumentalização de aparatos teóricos se efetuavam em função de problemas práticos, em estreita associação com projetos econômicos vinculados a forças sociais concretas, portadoras de interesses pertinentes a

---

<sup>2</sup> Conferir os trabalhos de Mantega, Guido. *A economia política brasileira*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991; Bielschowski, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. A frase entre aspas que encerra o período acima se reporta a definição de pensamento econômico utilizada por Joseph Alois Schumpeter em sua monumental *História da análise econômica, citada por* Bielschowski, Ricardo, op. cit., p. 6.

<sup>3</sup> Ver os trabalhos de Biderman, Ciro, Luis Felipe Cozac e José Márcio Rego. *Conversas com economistas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997; Loureiro, Maria Rita. *Economistas no governo: gestão econômica e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997; os artigos de Bresser-Pereira, Luiz Carlos. “Interpretações sobre o Brasil” e Mantega, Guido. “O pensamento econômico brasileiro de 60 a 80: os anos rebeldes”, ambos publicados em Loureiro, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, respectivamente p.17-69 e p. 107-57; José Márcio Rego e Guido Mantega. *Conversas com economistas brasileiros II*. São Paulo: Editora 34, 1999.

<sup>4</sup> Cf. Mantega, Guido. *A economia política brasileira*, op. cit., p. 11.

<sup>5</sup> Ver a propósito Loureiro, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 8.

sua situação social. Esse quadro assume novas e variáveis configurações à medida que a ele se agregam as complexas disputas referentes às diversas estratégias de consagração de competências técnicas específicas inerentes ao campo acadêmico em expansão e consolidação na segunda metade do século XX.

Duas dimensões chamam atenção na literatura existente sobre o tema. Conquanto sejam faces distintas de um mesmo processo, caberia, por conta de maior clareza expositiva, apresentá-las separadamente: a primeira é sua periodização, a segunda seus aspectos institucionais. Esta intimamente associada às oscilações das lideranças intelectuais; aquela, trazendo à baila questões atinentes à constituição do campo científico, com suas normas e procedimentos convencionais. Mesmo reconhecendo-se avanços parciais ao longo deste processo, não há como deixar de notar o impacto que se abateu sobre ele durante a grande crise dos anos 80, período em que o país atravessa uma fase complexa fase de transição, expondo suas principais instituições políticas e econômicas a um severo questionamento, instaurando uma série de perplexidades por conta da reversão conjuntural de estruturas de poder local e mundial mais amplas. Diante daquilo que Brasília Sallum Jr.<sup>6</sup> chamou de “conversão do impasse estrutural em crise propriamente política”, poderíamos dizer que, parafraseando outro notável analista de conjunturas, o ideal parece que se empalideceu em face da realidade que se anunciava.

Voltando ao nosso tema propriamente dito, do ponto de vista estritamente cronológico, isto quer dizer que um estreitamento do potencial crítico do pensamento econômico brasileiro se verifica na convergência da abertura democrática do regime militar e da explosão da crise da dívida no início dos anos oitenta, no exato momento em que se realizava uma profunda alteração nos parâmetros curriculares mínimos dos cursos de economia do país. Engraçado é que justamente no parecer 375/84 e na resolução nº 11 do Conselho Federal de Educação (26/06/84), onde se formula a proposta para a atualização e substituição do currículo mínimo do curso de Ciências Econômicas, apostava-se na “imperiosidade” de “reconstruir a Economia – como Ciência e como Prática, de certo modo podemos dizer, enquanto *Economia Política* e enquanto *Política Econômica* (...) no contexto mais amplo das Ciências Sociais – e, até, mais ambiciosa e realisticamente, no campo das *Ciências Humanas e Sociais*”.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Sallum Jr., Brasília. *Labirintos: dos gerais à Nova República*. São Paulo: Hucitec, 1996.

<sup>7</sup> O parecer e a resolução do Conselho Federal de Educação foram reproduzido na *Revista ANPEC*, nº 2, novembro de 1992, p. 203-239.

Da perspectiva institucional, seria interessante recordar que também em 1984, o que se poderia chamar de “centro de pensamento alternativo” conquistaria maior autonomia oficial com a constituição de um Instituto de Economia a partir do desmembramento do Departamento de Economia e Planejamento Econômico do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Encerrava-se, assim, um capítulo do ciclo formativo de uma escola criada em 1968 com o intuito de fundar a Área de Humanidades da Unicamp – englobando um pacote integrado de disciplinas que iam da Economia à Sociologia, Política, História, Linguística e Antropologia –, “propondo, como fundamento da atividade intelectual, a dúvida sistemática e a desmistificação de verdades estabelecidas” sobre a economia e a sociedade brasileiras.<sup>8</sup> O curioso, nesse caso, reside no fato de que o auge da mencionada escola se entrelaça com o início do declínio de sua liderança intelectual sobre os setores progressistas do país. Particularmente em função dos laços de fidelidade política que carrearou alguns de seus quadros aos postos de comando da economia da emergente “Nova República”, o que fez recair sobre si as contradições e o ônus do fracasso do Plano Cruzado em 1986. Desde então arcou com o crescente descrédito de sua visão ampla e eclética do processo econômico, amargando um relativo ostracismo intelectual.

Juntando as duas faces da moeda seria possível aproximar-se de interessante problema, capaz de formular um pertinente campo de investigação. Qual seja, ao mesmo tempo em que um centro de pensamento alternativo se tornava marginal no debate político e ideológico, sua proposta acadêmica, voltada para uma maior preocupação humanística e comprometida “com o estudo da realidade brasileira”, era referendada pelo parecer e pela resolução que contém a proposta do novo Currículo Mínimo de Ciências Econômicas (Cf. Parecer nº 375/84 e Resolução nº 11 de 26/06/1984). O descompasso entre o processo social e o processo acadêmico e institucional pode servir para caracterizar mais uma manifestação dos percalços evolutivos das linhas mestras de um pensamento crítico numa situação em que “percepções e teses notáveis” acerca da realidade material e cultural do país “são decapitadas periodicamente, e problemas a muito custo identificados e assumidos ficam sem o desdobramento que lhes poderia corresponder”.<sup>9</sup> O que deixava no ar a seguinte questão: até que ponto a consolidação da

---

<sup>8</sup> Belluzzo, Luiz Gonzaga de Mello. *Valor e capitalismo: um ensaio sobre a Economia Política*. 3ª edição. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998, p.11.

<sup>9</sup> Schwarz, Roberto. *Que horas são?* São Paulo: Companhia da Letras, 1987, p. 31.

escola de economia de Campinas não pode ser enquadrada num processo formativo de amplas proporções?

Tal questão vai de encontro às inquietações a respeito da real existência de um centro de pensamento alternativo capaz de utilizar a teoria econômica “como ferramenta para a solução prática de problemas” pertinentes à realidade nacional: teria havido, em algum momento, para além das já mencionadas “escolas práticas de saber econômico”, uma experiência acadêmica empenhada em formar economistas ou técnicos em economia habilitados para conhecer e interpretar criticamente as “particularidades, limitações e potencialidades” das instituições e setores produtivos que compõem o sistema econômico brasileiro? Em caso afirmativo, como explicar o aparente “grau de alienação” alcançado pelas “teorias autoreferenciadas, estáticas, sem o cuidado da comprovação empírica”<sup>10</sup>, que vem sendo atualmente difundidas pelos centros de ensino de economia do país?

Formular uma possível resposta para esta ordem de questionamentos requereria uma análise integrada do processo de modernização do ensino econômico do país tanto quanto dos rumos seguidos pela própria economia brasileira após a instauração do regime militar de 1964 a 1985. Esta integração tem como solo histórico a aceleração do processo de internacionalização das relações econômicas, políticas, culturais e ideológicas aprofundadas a partir de então. Obviamente, como sói ocorrer em fenômenos dessa natureza, existem determinantes internos e externos para esse processo. Porém, fixemos nossa atenção aqui apenas para os fatores internos.

Do ponto de vista da evolução econômica, segundo Lídia Goldenstein<sup>11</sup>, uma vez que os resultados da política implementada pela junta militar que assume o poder em 1964 equacionaram as tensões e crises que persistiam desde o início dos anos 60, as elevadas taxas de crescimento do “milagre econômico” brasileiro (1967-73) interromperiam o debate sobre a natureza e o destino do desenvolvimento econômico nacional. Ao menos sobre o que dizia a respeito sobre a viabilidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, as relações centro-periferia, a divisão internacional do trabalho

---

<sup>10</sup> Em sua coluna de 16 de agosto de 2003, na *Folha de São Paulo*, o jornalista Luís Nassif elogiava o lançamento oficial de uma nova escola de economia na Fundação Getúlio Vargas de São Paulo. Enxergava naquela ocasião a oportunidade de se construir “um centro de pensamento alternativo”, capaz de articular “uma visão mais crítica e abrangente do processo econômico”, mais atrelado à “realidade nacional” e de posse do “conhecimento básico das condições jurídicas, políticas, sociais e empresariais do país. (...) Sem esse centro de irradiação, *concluía o articulista*, as opiniões dos economistas mais consistentes – e existem vários – se perdiam, sufocados pelo alarido, pelo coral de declarações repetidas, repetidas e repetidas a mídia, mesmo sendo desmentida diariamente pelos fatos”. Conferir a coluna de Luís Nassif em *Folha de São Paulo*, 16 de agosto de 2003, p. B3.

<sup>11</sup> Goldenstein, Lídia. *Repensando a dependência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 17-21.

ou mesmo acerca de qual configuração de capitalismo a implementar por estas plagas. Tais questões, questões por assim dizer estruturais, haviam sido “aparentemente respondidas pela História!”. Quando muito, admitindo-se (ainda que timidamente) a hipótese da “irreversibilidade do desenvolvimento”, a discussão se circunscrevia às desigualdades promovidas pelo tipo de crescimento e à crítica da política econômica do Estado autoritário. Desta feita, tornava-se cada vez mais secundário ou marginal “o debate sobre as dificuldades deste capitalismo e sua interação problemática com o capitalismo internacional”. As questões estruturais – como déficit público, vulnerabilidade externa, etc. – vinham à baila apenas para corroborar diagnósticos justificadores de políticas econômicas estritamente conjunturais:

A perspectiva de longo prazo, a inserção externa do país na economia internacional, as dificuldades intrínsecas de um país periférico, retardatário e dependente foram esquecidas.<sup>12</sup>

Deve-se ressaltar que parte desse movimento pode ser atribuído a própria evolução crítica da teoria do desenvolvimento iniciada com o esgotamento relativo de certas linhas de análise da economia política de corte cepalino.<sup>13</sup> Por outro lado, não se pode esquecer o papel que joga nesse processo a crescente adoção de padrões teóricos e metodológicos vigentes nos países desenvolvidos – em particular nos Estados Unidos – como critério de excelência da produção científica realizada nas instituições de ensino e pesquisas econômicas do Brasil.<sup>14</sup>

Houve, obviamente, resistência e rejeição à assimilação integral desse modo de conceber o ensino da disciplina. Tanto que, de acordo com Maria Rita Loureiro, a “americanização” dos cursos de economia “não se deu de forma homogênea nas diversas escolas do país”.<sup>15</sup> Este fato inclusive se mostra efetivamente documentado nos já mencionados parecer e resolução do Conselho Federal de Educação que postulavam alterações nos currículos mínimos dos cursos de economia do país. Nestes documentos, não obstante o reconhecimento dos valores e padrões universais da ciência, encontra-se assegurada suficiente flexibilidade da grade curricular para contemplar o compromisso “com o estudo da realidade brasileira, sem prejuízo de uma sólida formação teórica,

---

<sup>12</sup> Idem, p. 20.

<sup>13</sup> Consultar, nesse sentido, o trabalho de Sampaio Jr., Plínio de Arruda. *Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente* em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 36 a 56.

<sup>14</sup> Loureiro, Maria Rita. *Economistas no governo: gestão econômica e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 69 e 65-66.

<sup>15</sup> idem, p. 69

histórica e instrumental, (...) em coerência com o caráter plural da Ciência Econômica, formada por correntes de pensamento e paradigmas diversos”.<sup>16</sup>

Destarte, se abria no horizonte outro caminho de inserção internacional, menos formalista e uniformizante, certamente também menos internacionalizada, com a projeção universitária dos princípios teóricos e práticos das técnicas de planejamento e desenvolvimento econômico encimadas pela CEPAL. Essa, a princípio, a trilha alternativa percorrida pelo grupo fundador da escola de Campinas, contando com o incisivo aval do reitor Zeferino Vaz, que na segunda metade da década de sessenta iniciava seu ousado plano de instalação de uma universidade de ponta, atenta à realidade latino-americana e brasileira, numa pequena cidade do interior paulista. Daí, ao que parece, advém a sua força e sua fraqueza. A marca da resistência cepalina à “americanização” da ciência econômica, bem como as inclinações mais heterodoxas e à esquerda de parte de seus membros, serviram de pretextos para sanções ideológicas aos professores da Unicamp, “muitas vezes, menosprezados como se fossem incapazes de entender os novos tempos”.<sup>17</sup> Trocando em miúdos, ficar “fora de moda” significa alijar-se dos circuitos de consagração no campo acadêmico e, conseqüentemente, dos de financiamento e fomento à pesquisa. Restaria saber se modismos e verbas são os verdadeiros responsáveis pela marginalidade das idéias da escola de Campinas. Ou pelo menos se constituem critérios fiáveis para glosas marginais ao pensamento crítico.

Até então, visivelmente, a pesquisa lidava como se fosse algo certo o fato da constituição de uma escola de pensamento situada em Campinas que manifestasse uma experiência singular na evolução recente das Ciências Humanas do país. Mais que isto, aventava mesmo a hipótese dessa experiência representar um processo fecundo e original de adensamento crítico de distintas tradições teóricas e analíticas que se atualizam num diálogo suscitado pela urgência da compreensão de problemas práticos e teóricos

---

<sup>16</sup> Cf. *Revista ANPEC*, nº 2, novembro de 1992, p. 239.

<sup>17</sup> Cf. A reportagem no jornal *Valor Econômico*, São Paulo, 9 de dezembro de 2002, p. A14. Aonde se lê o seguinte prospecto dessa instituição: “A escola nasceu em 1968 com a ambição de ser uma ilha de excelência e um pólo de reflexão crítica sobre a economia brasileira. (...) A Unicamp foi uma referência para os dissidentes do regime [militar], um refúgio para estudantes de esquerda e intelectuais que não gostavam das escolas de economia tradicionais. (...) A resistência contra a ditadura forjou o espírito crítico da escola e um grupo de professores coeso que foi decisivo para sua sobrevivência nos anos de chumbo, mas tornou a escola um ambiente fechado. (...) Com o fim da ditadura, o instituto sofreu uma grande expansão na década de 80. O corpo docente dobrou de tamanho em poucos anos, com a entrada de jovens professores formados pelos fundadores. A escola perdeu unidade, mas ao mesmo tempo a volta a democracia lhe deu a chance de pela primeira vez administrar a economia do país. Foi uma experiência frustrante. João Manuel, Belluzzo, e outro veterano, Luciano Coutinho, ocuparam postos-chave no governo Sarney. Mas eles perderam espaço para economistas da PUC do Rio na condução da política econômica e ainda tiveram que dividir com eles a culpa pelo fracasso quando o Cruzado começou a fazer água. Quando eles voltaram a Campinas, o ambiente estava mudado. (...) Uma crise séria explodiu no início da década de 90 (...) a crise mostrou como era difícil esconder as divergências internas do instituto e isso agravou seu isolamento quando as idéias da escola pareciam ter ficado fora de moda.”

colocados pela simples presença de possíveis históricos. Todavia existiam evidências de qualquer substrato concreto a ancorar essas hipóteses? Admitindo-se ainda que tais evidências de fato existam, seria possível assumir tranquilamente a noção de “escola” nesse caso?

Tudo isso, mesmo que indiretamente, remetia a um delicado problema de método, particularmente no que diz respeito à construção de fontes e bases documentais de pesquisa. Evidentemente, deve-se partir das pistas que se encontram nos registros oficiais e oficiosos da própria constituição institucional que abrigaria um grupo definido de intelectuais que eventualmente partilhassem um propósito comum. Essas informações podiam ser auscultadas na documentação burocrática depositada nos arquivos da Unicamp – processo de instauração da unidade acadêmica, por exemplo – tanto quanto nas entrelinhas das teses, artigos, comunicações e depoimentos dos agentes protagonistas da fundação do Departamento de Economia e Planejamento Econômico-Social da referida universidade. Mas não basta atentar para a existência de material suficiente e consistente para implementar a análise. É preciso explicitar os procedimentos verificadores que conferirão maior ou menor acuidade e plausibilidade a interpretação efetuada. Eram estas, sumariamente, algumas das dificuldades acima mencionadas.

Quando iniciava os levantamentos do material empírico disponível para realizar esta investigação sobre os economistas da Unicamp, em conversa preliminar com o professor Wilson Cano, um dos fundadores da escola de Campinas e antigo instrutor dos cursos da CEPAL pelo Brasil afora, me deparei com uma figura, até então totalmente desconhecida para mim, mas que teria um papel fundamental no desenrolar deste trabalho. Comentando a presença de professores e alunos da Faculdade de Filosofia da USP na edição do curso realizado pela CEPAL em 1966 na cidade de São Paulo, uma das últimas edições uma das últimas edições dessa experiência após o golpe de 64, o professor Wilson ressaltou sua surpresa ao verificar a assiduidade de um livre-docente da sociologia durante as sessões daquele curso: “naquela época, diferentemente de hoje em dia que qualquer um pode se candidatar, ser livre-docente na USP não era pouca coisa não!” Mesmo ocupando posto avançado na hierarquia da carreira universitária uspiana, não deixava de acompanhar todas aquelas aulas, sempre nas primeiras filas, atenciosa e regularmente. Ao indagar sobre quem se tratava, travei pela primeira vez contato com o nome de Luiz Pereira.

Esta informação, aparentemente secundária e pitoresca, ficou adormecida, largada, até que, algum tempo depois, na leitura dos depoimentos de Luiz Gonzaga Belluzzo e João Manuel Cardoso de Mello ao livro *Conversas com economistas brasileiros*, pude verificar a importância que os cursos de Luiz Pereira tiveram para “fazer” a cabeça desses dois importantes personagens na criação e desenvolvimento da por assim dizer “escola da Unicamp”. Em seus respectivos depoimentos, ambos, cada qual a sua maneira, reconheciam em Luiz Pereira a figura do professor “meio rabugento e exigente” que sabia “ensinar a pensar”, “a ter a paciência com os conceitos, a ser mais sistemático”, a estimular a capacidade de juízo independente de seus alunos.<sup>18</sup> Embora nem sempre seja possível encontrar referências diretas à obra de Luiz Pereira nos trabalhos dos professores Belluzzo e João Manuel, seria lícito imaginar a presença da influência daquele magistério uspiano no tratamento teórico bem delimitado de certos temas complexos nas respectivas teses de doutoramento destes últimos. Veja-se, por exemplo, o esforço de reconstrução rigorosa da periodização da formação do capitalismo no Brasil elaborada por João Manuel Cardoso de Mello, bem como a utilização meticulosa do conceito marxiano de capital enquanto arma de briga na reconstituição teórica da problemática da distribuição de renda efetuada por Belluzzo em *Valor e capitalismo*. Outro indício possível das relações intelectuais de Luiz Pereira com seus antigos alunos, Belluzzo e João Manuel, pode ser encontrado na atribuição das tarefas de tradução dos ensaios de Ragnar Nurkse e Henry C. Wallich, compilados na coletânea organizada por aquele professor de sociologia da USP e editada na “Coleção de Textos Básicos de Ciências Sociais” da Zahar em 1969.<sup>19</sup>

A importância dessa pista, atentando-se para hipótese da confluência da dupla tradição cepalina e uspiana, quiçá também se manifeste no substrato metodológico comum do enfoque histórico estrutural, no qual se afirma a especificidade dos processos sociais em função de estruturas e dos sistemas em que se organizam as totalidades históricas concretas. Assim, o pensamento crítico institui-se e se revela na capacidade de se pensar o conjunto de fenômenos inter-relacionados em enquadramentos cada vez mais amplos da realidade social global, conduzindo a necessidade de maior comunicação

---

<sup>18</sup> Conferir os testemunhos de Belluzzo e João Manuel nas respectivas entrevistas contidas em *Conversas com economistas brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 1996, p.253; e *Conversas com economistas brasileiros II*. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 185.

<sup>19</sup> Cf. Pereira, Luiz. (Org.) *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, p. 36 e 174. Conferir também o depoimento de José Carlos Garcia Durand, outro ex-aluno e orientando de Luiz Pereira, sobre o estudo e frequência conjunta com Cardoso de Mello em cursos de economia. João Manuel, aliás, também traduziria um ensaio para o volume de sociologia do desenvolvimento organizada por Durand, editada pela mesma coleção da editora Zahar.

interdisciplinar. Neste sentido, a descoberta de estruturas e a redução estrutural dos nexos lógicos entre idéias, princípios, conseqüências dos mais variados aspectos da realidade social e humana poderiam fundar os alicerces do movimento metódico da construção de um pensamento crítico capaz de se espraiar pelas mais diversas ramificações disciplinares das ciências humanas.

Em decorrência do predomínio dessa visão, como não poderia deixar de ser, a orientação dos cursos a serem instalados na Unicamp conferiria uma forte ênfase com relação à formação histórica dos sistemas, sua evolução social e institucional, o comportamento dos agentes sociais no desenvolvimento das sociedades, etc. partindo sempre de problemas teóricos e práticos suscitados pela compreensão do presente. De acordo com o professor Belluzzo, colaborador desde a primeira hora do Departamento de Economia e Planejamento Econômico de Campinas, tais características se traduziriam inclusive na estruturação curricular patrocinada por esta instituição de ensino:

Quando nós organizamos o curso de graduação, pensamos em um modelo com um curso básico, em que se daria uma formação mais geral ao aluno, que só a partir do segundo ano começaria a entrar no curriculum propriamente de Economia. De certa forma isso tinha o propósito de diferenciar o curso da Unicamp em relação aos cursos de Economia existentes. (...) também pensamos em dar-lhe uma especificidade, mais do que acadêmica, de concepção de curso. Primeiro, a história do capitalismo, segundo as visões do capitalismo. A organização do curso estava subordinada a essa idéia geral: dar aos alunos uma visão clara, na medida do possível, a mais aprofundada e ampla possível, da história do capitalismo e das grandes visões do capitalismo.<sup>20</sup>

A preocupação de situar historicamente as “grandes visões do capitalismo” tanto quanto a variedade de trajetórias e possibilidades do desenvolvimento capitalista também apresentava significativos pontos de contato com o empenho renovador do pensamento social brasileiro levado a cabo por Florestan Fernandes e seus colaboradores na Universidade de São Paulo através de um programa integrado de pesquisa sobre a sociedade brasileira contemporânea.<sup>21</sup> Convergência esta que não se deve apenas ao

---

<sup>20</sup> Conferir a entrevista concedida a Ciro Biderman, Luiz Felipe Cozac e José Marcio Rego. *Conversas com economistas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 253-4.

<sup>21</sup> Consultar o projeto “Economia e sociedade no Brasil: análise sociológica do subdesenvolvimento”, redigido por Florestan Fernandes e transcrito em *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963, p. 300-327. Desse projeto resultaram trabalhos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento da sociedade brasileira contemporânea, dentre os quais se destacam para o presente estudo: Cardoso, Fernando Henrique. *O empresário industrial e o desenvolvimento econômico no Brasil*. São Paulo: Difel, 1964; Ianni, Octavio. *Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965; Pereira, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*.

fortuito entrelaçamento de temas e idéias associadas entre si, mas também quem sabe pela influência metódica e sistemática que o ensino de Luiz Pereira, competente e nem sempre reconhecido assistente de Florestan Fernandes, exerceu sobre dois alunos que futuramente se envolveriam na constituição do Departamento de Economia e Planejamento Econômico e Social da UNICAMP: Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo e João Manuel Cardoso de Mello, que no início dos anos sessenta freqüentaram os bancos escolares da velha Faculdade de Filosofia e Letras da Rua Maria Antônia.

A respeito da importância dessa passagem pelo curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo para a formação intelectual seria interessante transcrever um significativo trecho do mencionado depoimento de João Manuel Cardoso de Mello:

... um curso estupendo. Grandes professores. Poucas aulas, muita leitura, muito trabalho escrito. Ler com rigor os clássicos das Ciências Humanas. Essa idéia depois introduziríamos em Campinas: ler os autores importantes e não os manuais – uma forma um pouquinho mais sofisticada do que o “catecismo” –, que simplificam, distorcem, mecanizam a aprendizagem, retiram a capacidade de juízo independente do aluno. Não ler sobre Marx, Weber, sobre Durkheim, Maquiavel, Hobbes, Rousseau etc. E sim ler Marx, Weber, etc., etc. Todos os autores importantes, não importava sua orientação ideológica ou política [eram lidos]. O critério de seleção era a qualidade. Por exemplo, éramos obrigados a estudar os melhores autores americanos, como o Parsons, o Merton, Lynd, etc. (...) Ao mesmo tempo, os professores que eram marxistas tinham horror do marxismo soviético, do outro tipo de manual, os de marxismo-leninismo. Mas aqui vem o mais importante: havia da parte do professor Florestan e de seus colaboradores o empenho de renovação do pensamento social brasileiro, a vontade de conhecer a sociedade brasileira contemporânea, amparada num amplo programa integrado de pesquisa. Os frutos deste trabalho foram extraordinários. (...) Eu me interessei por Economia naturalmente por influência do marxismo, do marxismo heterodoxo que reinava na Faculdade de Filosofia. A chave para a compreensão da História estava na mudança das formas de organização da vida material. Mais ainda: o estudo da dinâmica econômica era a via de acesso privilegiado para entender o capitalismo. (...) Como então compreender o capitalismo contemporâneo? Lendo o que meus professores recomendavam, Sweezy, Baran, Dobb, Tsuru. Como todos eram economistas de profissão e pessoas partidariamente independentes, era natural que procurassem um diálogo ao menos com os keynesianos progressistas como o Kaldor, a Joan Robinson, o Galbraith. (...) Procurei seguir a orientação dos meus professores da Faculdade de Filosofia: ler

---

São Paulo: Difel, 1965; Singer, Paul. *Desenvolvimento econômico e evolução urbana*. São Paulo: Cia. Editora Nacional e EDUSP, 1968. Também se ligaria a este empreendimento intelectual a síntese posterior de Fernandes, Floresta, *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

sistematicamente, com rigor, os grandes autores. Ler com rigor, sim, com preocupação acadêmica, sim, mas não para simplesmente reconstituir o pensamento de cada autor, num trabalho de erudição estéril, de quem gosta de descansar preguiçosamente a inteligência nos sistemas de pensamento. É necessário, ao contrário, travar um diálogo com os autores, ler a partir de problemas teóricos e práticos suscitados pela compreensão do presente, trazer o que disseram para uma problemática contemporânea, tornar vivo seu pensamento. Como é possível pensar, neste momento, a dinâmica do capitalismo? Essa era a pergunta.<sup>22</sup>

Talvez não seja aleatório o fato de que os autores citados acima, quase sem exceção, eram sistematicamente discutidos em sala de aula por Luiz Pereira em seus cursos, conforme se depreende do material coligido nas várias coletâneas de textos que organizou ou nos apontamentos didáticos que se encontram em seus *Ensaios de sociologia do desenvolvimento*.<sup>23</sup> Essa "orientação saudavelmente antidogmática", atenta aos ensinamentos dos "grandes autores críticos", parecia, ao que tudo indica, ser a tônica comum dos cursos da CEPAL e da sociologia uspiana.<sup>24</sup> Talvez, quem sabe, o ponto de tangência que carrearia tantos professores, alunos e pesquisadores satelitizados pela Cadeira de Sociologia I da Universidade de São Paulo para o curso de treinamento em "Problemas de Desenvolvimento Econômico" ministrado pela CEPAL na capital paulistana no ano de 1966. Ademais, este poderia constituir uma arena de discussões das insuficiências teóricas de cada uma das visões complementares abraçadas pela economia política cepalina e pela sociologia do desenvolvimento em ebulição nas teses e dissertações desgarradas do programa de pesquisa "Economia e sociedade no Brasil" realizado pelo Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho da famosa Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Nisso seria possível antever na figura de Luiz Pereira um eventual elo entre as duas instituições, uma vez que seu nome

---

<sup>22</sup> Cf. José Márcio Rego e Guido Mantega (orgs.). *Conversas com economistas brasileiros II*, op. cit., p. 184 a 187.

<sup>23</sup> Basta um simples exame nos sumários de *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Cia. Nacional, 1964; *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*, op. cit.; *Urbanização e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1969; *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1970 (nota prévia e capítulos 1 e 2); *Perspectivas do capitalismo contemporâneo: leituras de sociologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

<sup>24</sup> Conferir, a este respeito, as declarações de Maria da Conceição Tavares: "A CEPAL foi para mim um refresco, porque permitiu uma leitura crítica, uma leitura nova. Os meus professores na Universidade do Brasil só estavam interessados em inflação, equilíbrio, estabilização e davam as explicações convencionais. (...) Na CEPAL havia outra explicação para a inflação, que não a convencional, era a teoria estruturalista. Qual é o objetivo? O desenvolvimento. para seu governo, Schumpeter, Kalecki e Kaldor eu não ouvi falar na escola, tive com meus professores da CEPAL. A CEPAL serviu também para me dar uma preocupação nova sobre o que é a formação histórica, a evolução histórica, o papel dos agentes econômicos em uma sociedade, como é que se desenvolve, portanto, uma perspectiva estrutural histórica. (...) A CEPAL ensinava naquela altura os grandes críticos, justamente porque ela sabia que as academias ensinavam uma pseudo-teoria neoclássica de baixo nível". In: Ciro Biderman, Luiz Felipe Cozac e José Marcio Rego. *Conversas com economistas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 131-2.

aparece ligado à formação de alguns fundadores da área de humanidades da Unicamp e também ao histórico curso de treinamento oferecido em São Paulo no ano de 1966 pelo grupo de trabalho CEPAL/BNDE, onde, segundo algumas versões disponíveis, surgiu uma primeira centelha a respeito da criação de uma proposta inovadora no campo das ciências sociais.

Depois de vencido o primeiro estágio de revisão bibliográfica pertinente às obras de Luiz Pereira e aos trabalhos sobre a história das ciências sociais no Brasil – tarefa, aliás, já prevista no cronograma original da pesquisa –, o que era para ser um breve capítulo do projeto inicial, por um desvio singular, acabou por se transformar em objeto central da pesquisa em andamento. Desde então, a pesquisa teve seu foco redimensionado, e acabei por mergulhar e rastrear tudo que pudesse ser encontrado sobre Luiz Pereira. Isto porque a consulta à bibliografia disponível sobre o desenvolvimento das ciências sociais apresenta uma relativa nebulosidade acerca do intervalo de tempo situado entre 1968 e 1978, que era justamente o momento de consolidação da chamada “escola de economia de Campinas”, além do período de franca institucionalização dos novos arranjos introduzidos pela reforma universitária de 1969. Salvo melhor juízo, este horizonte temporal coincide com o espaço de tempo em que Luiz Pereira passa a ter uma forte presença no departamento de ciências sociais da famosa Faculdade de Filosofia para, logo em seguida, ver o papel por ele desempenhado nesta instituição cair no esquecimento. Não cabe aqui, nem nesta pesquisa julgar este esquecimento, mas fundamentalmente, do ponto de vista sociológico, explicar e compreender as razões deste fato e suas implicações para “a evolução (e a história) da sociologia de São Paulo”, para repisar as palavras de Florestan Fernandes gravadas no obituário publicado quando do falecimento de Luiz Pereira.

Assim ficou estabelecida a proposta de elaboração de um ensaio que visa revisitar um território bastante explorado, embora percorra seus espaços menos devassados: a escola da sociologia da USP, porém através da obra e da trajetória intelectual de um dos seus representantes menos “alardeados”, Luiz Pereira. Mas qual o interesse de se escrever ou discutir sobre uma trajetória intelectual particular? Afinal, há tempos, numa famosa *questão de método*, não advertia o velho Sartre de que “os fatos particulares não significam nada, não são nem verdadeiros nem falsos enquanto não são conectados, pela mediação de diferentes totalidades parciais, à totalização em curso”? Seria isto evidência

empírica de um déficit teórico ou um sinal de amadurecimento metodológico? Estas novas questões de ordem geral sugerem duas hipóteses de trabalho, uma mais construtiva, positiva, outra mais depreciativa, quase embrutecedora da razão.

No primeiro caso, a reflexão sobre o pensamento social se legitima como procedimento heurístico para busca de pistas e hipóteses sugestivas legadas pelas gerações sucessivas. Assim, pode ser compreendido como passo seguro para o aprimoramento de certos procedimentos analíticos ao mesmo tempo em que permite avaliar o alcance de diagnósticos de situações sociais particulares em sua projeção histórica. Tomando-se os devidos cuidados contra tendências acomodatórias e distorcidas que serão examinadas abaixo, este pode se converter numa perspectiva útil para o treinamento de futuros pesquisadores no trato e aplicação de conceitos e abordagens analíticas diversas, bem como ao seu enfrentamento competitivo nos “mercados” das competências acadêmicas.

De um ponto de vista mais cético, o recurso à reflexão sobre o pensamento social pode evidenciar uma relativa timidez empírica diante das novas realidades, certo empobrecimento empírico, ao limitar o exame (senão confirmação prévia) da realidade de fenômenos ou aspectos conhecidos de antemão, resultando num perfil “conservador” ou pouco ousado desses estudos à medida que tendam a se conformar ao cânon estabelecido ou a reforçar hierarquias de preferências no interior do campo científico. Tratar-se-ia, destarte, de um caminho relativamente fácil para examinar a capacidade de sistematização de informações dos aspirantes a cidadania acadêmica em sua busca de antecedentes que confirmam alguma dignidade científica a certas práticas rotinizadas.

Ambas as vertentes contém sua cota de verdade, embora não possam ser abraçadas de uma perspectiva exclusiva ou absoluta na parcialidade de seus acertos ocasionais. Nesta, como em outras questões que tangem pluralidade dos fenômenos sociais, é sempre mais instigante, senão mais prudente, procurar reter a tensão que resta no modo como estas duas tendências divergentes se confrontam com a realidade. O que nem sempre é uma tarefa fácil, visto que implica alcançar o tênue equilíbrio de uma análise capaz de contemplar “os antecedentes sociais e o contexto dos cientistas sociais na obtenção, manutenção e ampliação – ou perda – de posições de prestígio, poder ou outros recursos sociais”, sem desmerecer ou deixar de privilegiar “a produção de idéias, os debates intelectuais”, como adverte, de modo sagaz, Bernardo Sorj. Se aquela “primeira

perspectiva tem o mérito indiscutível de tratar os cientistas sociais enquanto grupo social que se pauta por estratégias e interesses similares a qualquer outro agrupamento humano”, isto não é suficiente para garantir a eficácia ou tornar eficaz qualquer modalidade de devaneio intelectual, pois o conteúdo também deve ser levado em conta, uma vez que “as idéias nas Ciências Sociais – como em qualquer outra ciência – são o substrato último da própria existência do grupo”.<sup>25</sup>

Do ponto de vista adotado aqui, a análise da trajetória de Luiz Pereira se destina a revelar “conexões entre o contexto social, a produção de seus textos e de sua própria carreira”, senão mesmo “universalizar sua experiência particular” enquanto exemplo de “imbricação entre história pessoal, experiência geracional e produção intelectual” que “pode ser partilhado por muitas pessoas, uma vez que seus dilemas pessoais e os de seu tempo estão profundamente inter-relacionados”.<sup>26</sup> Ao que parece, situar Luiz Pereira no cenário da sociologia brasileira, em geral, tanto quanto no interior da chamada escola paulista de sociologia, em particular, muito talvez possa dizer a respeito da “dinâmica social e intelectual das Ciências (e dos cientistas) Sociais no Brasil” em momentos decisivos do processo de consolidação institucional da disciplina sociológica.<sup>27</sup> Já que situar, no torneio sartriano do próprio Luiz Pereira, “consiste em ‘determinar a posição real do objeto considerado no processo total’, trata-se de entender qualquer fato (pessoa, obra, processo parcial, etc.) como componente de uma totalidade”.<sup>28</sup>

Nesse sentido, como fio condutor da análise da trajetória intelectual de Luiz Pereira, caberia indagar como se poderia ordenar/interpretar a evolução do pensamento de Luiz Pereira? De que maneira compreender a transição do pedagogo ao sociólogo da educação e posteriormente ao sociólogo atente para as questões do subdesenvolvimento-desenvolvimento, urbanização, marginalidade e teorias do modo de produção capitalista? A que se deve atribuir o relativo esquecimento da sua obra e de sua figura? Por que seus livros, outrora, ao que tudo indica pela quantidade volumes disponíveis nas mais diferentes bibliotecas pelo país afora, deixaram de constar na bibliografia de cursos ou de novas pesquisas sobre temas por ele trabalhados? Isto se deve às questões apenas de ordem geracionais ou suas contribuições foram assimiladas e superadas pela própria

---

<sup>25</sup> SORJ, Bernardo. “Estratégias, crises e desafios das Ciências Sociais no Brasil”, in: MICELI, Sergio. (org.) *História das Ciências Sociais no Brasil, volume 2*. São Paulo: Sumaré: FAPESP, 1995, p.312.

<sup>26</sup> OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995, p. 9 e 13.

<sup>27</sup> SORJ, Bernardo, *op. cit.*, p.312.

<sup>28</sup> PEREIRA, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1965, p. 7.

evolução e desenvolvimento da disciplina sociológica no país? Seria correto admitir que o declínio da chamada sociologia sistemática, assim como a própria fragmentação do pensamento sociológico, ajudariam a explicar as razões desse esquecimento relativo de sua obra, uma vez que ele se ateve num plano de trabalho predominantemente ligado a sociológica sistemática, com algum trânsito pela sociologia comparada? Luiz Pereira não soube acompanhar as mudanças da dinâmica interna da “universidade reformada” e os novos vínculos que ela estabeleceu com público, agora, muitas vezes, extra-universitário? Todavia, como não deixar de reconhecer (e fazer justiça a) o importante papel que ele teve ao assumir a responsabilidade de garantir a continuidade e zelar pela manutenção do nível de um elevado padrão de trabalho científico no que restou do antigo departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL após as aposentadorias precoces de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, etc.?

Concretamente falando, bastaria uma análise bastante superficial acerca do conteúdo das obras de Luiz Pereira para ficarmos chocados com seu esquecimento, dada a atualidade, senão mesmo o conteúdo social explosivo, que ainda hoje elas são capazes de conservar. Afinal o que dizer a respeito da questão do trabalho e marginalidade social, os problemas da educação e desenvolvimento ou da educação e estratificação social, da participação da mulher no mercado de trabalho, do papel da ideologia do Pentágono na determinação de importantes facetas e esferas da instável ordem econômica e da geopolítica mundiais, a discussão teórica acerca do materialismo histórico e do conceito de dependência, etc.?

Talvez, então, a explicação desse esquecimento teria que ser encontrada atentando-se exclusivamente ao conteúdo das idéias, no plano das mudanças da linguagem ou do enquadramento teórico-metodológico de objetos temáticos ainda bastante presentes, embora imersos noutras circunstâncias, na realidade social contemporânea. Uma compreensão mais aquilatada desse fenômeno, entretanto, exigiria um exame mais cuidadoso da própria dinâmica interna do desenvolvimento da disciplina sociológica no país, quiçá noutros centros hegemônicos. Em outros termos, a análise da dinâmica interna da comunidade acadêmica dos sociólogos e cientistas sociais teria como função esclarecer se e de que forma certas contribuições foram superadas, abandonadas ou apenas assimiladas pelo senso comum da profissão.

Quem sabe, a título de hipótese, o legado de Luiz Pereira não se apresenta de forma sensível e difusa em virtude de se situar em meio às sombras e sobras do projeto mais amplo da assim chamada "escola paulista de sociologia"? Ou seja, de um lado, à sombra da inegável influência de Florestan sobre todos seus assistentes e colaboradores, mas também à sombra do brilhantismo de Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, pertencentes à primeira leva de assistente de Florestan. Sombras estas, talvez, às quais o momento althusseriano da reflexão de Luiz Pereira visa temperar ou relativizar a visível influência de Florestan e a singularizá-lo diante de seus pares, pelo compromisso firmado com a construção de uma perspectiva sociológica de um marxismo pacientemente acadêmico (diferentemente do perfil mais militante, embora também acadêmico, de Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso). De outro lado, em meio às sobras dos estilhaços deixados pelos golpes desferidos ao projeto "democrático" e "modernizante" da cadeira de sociologia I, seja em virtude da ditadura de 64, seja pela própria dispersão e diversificação do campo disciplinar da sociologia verificadas a partir da nova conjuntura. Ademais, além da sobrecarga de trabalho assumido com as aposentadorias compulsórias do núcleo duro da antiga cadeira de Florestan, cumpre não esquecer que falecido aos 51 anos, após longa batalha contra uma doença que o consumia, Luiz Pereira não teve a possibilidade, ou talvez tempo suficiente, para decantar em sua obra um tom próprio para seu marxismo, "inserindo formas e estilos menos marcados por uma só linha definida, como outros sociólogos, dentre eles seus antigos pares Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso, conseguiram vislumbrar".<sup>29</sup>

A tal ordem de questionamentos que aqui se esboça e se tateia, ensaiam-se respostas que, ao seu modo também tateante, passam e devem necessariamente passar pelos emblemas de *desigualdade, diferença e reconhecimento: desigualdade* no tratamento recebido as contribuições de Luiz Pereira face ao que se devota às de seus antigos parceiros de universidade; *diferença* – melhor seria dizer (in)diferença silenciosa – na aceitação corrente de sua filiação ao grupo de sociólogos formado, a princípio, sob a liderança de Florestan Fernandes; e, por consequência, o tímido *reconhecimento* consagrado a algumas de suas mais importantes e sensíveis contribuições para a consolidação e desenvolvimento do padrão de trabalho científico em setores da disciplina

---

<sup>29</sup> Devo essa interpretação a professora Lia Zanotta Machado, que a sugeriu em mensagem postada em fevereiro de 2007.

sociológica aplicada ao campo da educação e desenvolvimento, além do aporte crítico para importantes desdobramentos teóricos do materialismo histórico.

Como já foi dito anteriormente, pertencço a uma geração para quem o nome de Luiz Pereira é totalmente desconhecido, até muito recentemente nem sequer sabia de sua existência.<sup>30</sup> Todavia, apesar desse eclipse geracional, o simples fato de Luiz Pereira e Marialice Foracchi – além de outros, ainda na ativa, talvez por esta razão, hoje menos vitimados pelos lapsos da memória universitária – arcarem com o ônus, num período de franca institucionalização da vida acadêmica, da aglutinação e redefinição da unidade do pequeno grupo de professores da antiga Cadeira de Sociologia I da FFCL da USP parece justificar a relevância de uma pesquisa tal como se procura desenhar nestas linhas.

### ***Recursos, trajeto e evidências***

Em virtude das dificuldades que encontrei para obter dados sobre Luiz Pereria, empenhei-me em contatar ex-alunos e orientandos do esquecido professor para obter informações que me permitissem traçar um detalhado (quicá equilibrado) perfil crítico a seu respeito, bem como acerca da importância e da presença de Luiz Pereira na vida universitária da USP durante os anos 60 e 70. Isto porque os “rastros” de sua passagem nas ciências sociais brasileiras encontram-se bastante fragmentados, reclamando o auxílio de quem direta ou indiretamente alcançou a lembrança de seus ensinamentos na FFCLH. Os nomes de alunos, ex-orientandos e outros potenciais informantes foram obtidos a partir da consulta do catálogo de teses e dissertações biblioteca da FFLCH/USP e do Banco de Dados do Centro de Apoio à Pesquisa Histórica (CAPH/USP), chegando-se a outros nomes durante as entrevistas através da técnica de “bola de neve”.

Inicialmente cuidei de agendar entrevistas com todas aquelas pessoas que se prontificassem a me conceder um depoimento sobre Luiz Pereira. Nessas ocasiões solicitava aos potenciais colaboradores que escolhessem a data e o local que lhes parecia mais conveniente e adequado para nossa conversa. As primeiras tentativas, feitas no início de fevereiro de 2007, embora obtivessem alguma receptividade, não foram muito animadoras, inibindo a iniciativa de prosseguir a busca por contemporâneos de Luiz Pereira. Apenas a partir do final de março e início de abril de 2007 é que consegui realizar

---

<sup>30</sup> Não caberia aqui improvisar sentenças contundentes acerca da justiça ou injustiça desse esquecimento. Mais prudente seria adotar uma postura fundamentalmente preocupada em compreender, de uma perspectiva crítica, os significados, desdobramentos, conveniências e inconveniências desse esquecimento.

as primeiras entrevistas. Com relação à dinâmica das entrevistas, procurou-se - ou ao menos foi tentado - deixar grande liberdade para meus informantes quanto à forma operacional de suas realizações. Entre março de 2007 e fevereiro de 2008, foram realizadas cerca de duas dezenas de entrevistas.

As entrevistas realizadas obedeciam a um roteiro previamente elaborado, levavam em média uma hora ou uma hora e meia, ficando em aberto a possibilidade, de acordo com a anuência e disponibilidade do informante, de um novo encontro para contemplar tópicos relevantes que eventualmente fiquem inexplorados ou requeiram confirmações. A maioria dos entrevistados permitiu a gravação, alguns preferiram que seus depoimentos fossem acompanhados apenas por anotações a cargo do pesquisador. De qualquer forma, sempre me comprometi que as transcrições das fitas ou das minhas anotações seriam submetidas, assim que devidamente editadas, aos informantes para que eles as retificassem no que eventualmente julgassem cabível ou necessário.

Dentre as pessoas entrevistadas estão: Celso Beisiegel, Sedi Hirano, Maria Helena Oliva Augusto, Geraldo Di Giovanni, Juracy Armando Mariano, Niuvenius Paoli, Heloísa Fernandes, José Carlos Garcia Durand, Brasília Sallum Jr., Cláudio N. Sanches Arantes, João Batista Borges Pereira, Amélia Cohn, Maria Célia Paoli, Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo, Ruben César Keinert, Cláudio Vouga, José de Souza Martins e Maria Coleta de Oliveira. Entre os que foram contatados, mostrando-se receptivos para conceder depoimento assim que houvesse possibilidade, mas infelizmente não puderam ser coletados para esta pesquisa, podem se arrolar os nomes: Gabriel Cohn, José Jeremias de Oliveira, João Manuel Cardoso de Mello, Irene Cardoso, Lourdes Sola e José Francisco Quirino. Não retornaram as mensagens ou não se conseguiu contato com: Maria Rita Loureiro, Lilia Montali, Mirian Limoeiro Cardoso, Pedro Wilson Guimarães e Carmen Silvia Junqueira.

Junto a tais informantes tratei também de indagar a respeito da existência ou não de algum tipo de arquivo pessoal de Luiz Pereira, sobre o destino possível de sua biblioteca, eventuais manuscritos, notas de pesquisa ou anotações de aulas, etc. pistas acerca de onde poderia encontrar documentos institucionais, por exemplo, memorial, currículos, relatórios de atividades, programas de cursos – ementas e bibliografias utilizadas -, referências a publicações esparsas em periódicos, participação em bancas de mestrado ou doutoramento, além de outras coisas, como resenhas, polêmicas ou

comentários suscitados pelas publicações de Luiz Pereira. Nas oportunidades que percorri a USP à cata de alguns destes indícios e evidências empíricas, a contingência de manifestações, em certa medida legítimas, de alunos e funcionários da FFLCH, não me permitiram examinar os arquivos e processos administrativos relativos à carreira docente de Luiz Pereira nessa instituição. Todavia, tive a felicidade de encontrar colegas e ex-alunos de Luiz Pereira que me facultaram o acesso a preciosos materiais: cópias do memorial e currículo vitae do professor, cadernos com anotações de aula e bibliografias examinadas em dois cursos distintos no início dos anos setenta.<sup>31</sup> De posse deste rico material, foi possível localizar quase todos os textos publicados por Luiz Pereira, bem como acompanhar a projeção de sua carreira profissional. Somado a isto, os dados coletados nas entrevistas acumulavam farto manancial de evidências que permitiriam redimensionar o diálogo com a bibliografia compulsada, reformular hipóteses anteriormente concebidas sob observações menos palpáveis, além de proporcionar lastro empírico para análises mais apuradas.

O exame da documentação acadêmica de Luiz Pereira permitiu identificar traços distintivos que, senão suficientes para influenciar a avaliação que dele poderiam fazer seus pares, certamente constituíam um fator complicador para o processo da construção de identidade profissional e geracional. Em primeiro lugar é preciso levar em conta sua formação original em Pedagogia, curso que não reputava de grande prestígio no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Não obstante esta formação em Pedagogia, Luiz Pereira conseguiu, por conta de seus méritos como investigador disciplinado e curioso, sobressair-se ao severo peneiramento vigente naquela instituição, obtendo um lugar de destaque junto à equipe ligada ao professor Florestan Fernandes. Nesse sentido, o reconhecimento de sua capacidade para o trabalho sociológico é chancelado a partir do momento que o catedrático da Sociologia I revela sua pretensão em mantê-lo em seu *staff*, plantando-o na Cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia de Araraquara, até que pudesse trazê-lo novamente a São Paulo.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> É um imperativo ético registrar aqui a generosidade dos professores Celso de Ruy Beisiegel e Cláudio Niewcles Sanches Arantes que, não apenas me repassaram trabalhos importantes, como também me confiaram os mencionados documentos.

<sup>32</sup> Em *A sociologia no Brasil*, Florestan descreve o processo de criação de sua equipe de colaboradores como “uma espécie de *viveiro*” de talentos: “a questão estava em compor um grupo com aqueles que revelassem maior aptidão para a pesquisa empírica sistemática e um mínimo de identificação com os alvos que eu tinha em mente. (...) Como a cadeira não dispunha de recursos elásticos, com exceção de um dos cargos, as pessoas escolhidas forma ‘plantadas’ em outras cadeiras, dentro ou fora da Faculdade de Filosofia. Montei, assim, uma espécie de *viveiro*, que se alargou em seguida, graças ao desprendimento de alguns candidatas, que aceitaram incumbências regulares sem remuneração, como um estágio provisório”. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 183.

Na configuração extremamente competitiva e seletiva da cadeira comandada por Florestan Fernandes, não é descabido imaginar que a escolha de um membro de fora da comunidade de sociólogos pudesse ferir vaidades ou alimentar restrições veladas ao nome de Luiz Pereira. Apesar da chancela da principal liderança do grupo firmar e estabelecer sua posição no interior da cadeira de Sociologia I, Luiz Pereira carregaria consigo as marcas do sujeito estabelecido simultaneamente às do *outsider*, interiorizando certos padrões de comportamento, valores e condutas que o expunham a situações de ambivalência. Além disso, Luiz Pereira teve talvez a infelicidade de alcançar precoce êxito numa área que posteriormente perderia muito de seu prestígio: a sociologia da educação. Esta teve seu momento áureo durante o otimismo da fase reformista dos anos 1950 e, concomitantemente, aos calorosos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o papel da escola pública no ocaso do período populista. Não bastasse isso, os meios que se utilizou para alcançar o bom enquadramento de suas questões também aparentemente envelheceram ou perderam muito de sua prestimosidade, seja pela própria saturação dos problemas colocados pelo método estrutural funcionalista e seus desdobramentos visíveis nas inúmeras modalidades das teorias da modernização, seja porque tenham sido superados pelo enquadramento dialético das questões latentes nas tensões sociais na periferia do capitalismo.

Por outro lado, impõe-se também reconhecer que “suas atividades também vão estar marcadas por um processo dinâmico de mudanças, algumas desejadas, outras impostas. (...) Considerando que sua trajetória é desenhada pela ocupação de diversas posições e que suas ações se desenvolveram em diferentes cenários”, é possível traçar um perfil de sua personalidade e de sua obra, de maneira mais ou menos arbitrária, a partir da verificação de como “suas atividades, suas posturas, suas perspectivas, são marcadas pelo **lugar** (tempo/espço) que ocupava num determinado momento e pela articulação de sua ação com o efeito pretendido ou desejado em uma determinada circunstância, sempre a partir de princípios muito firmes em termos de valores fundamentais”.<sup>33</sup>

As contribuições de Luiz Pereira, ao menos postumamente, parecem que foram privadas do benefício do reconhecimento público. Não obstante, sua obra contempla a abordagem de importantes temas, sempre pautada pela conjugação das exigências de fundamentação empírica com as tarefas de desenvolvimento e consolidação do arcabouço

---

<sup>33</sup> Paoli, Niuvenius J. *Sobre educação e democracia em Florestan Fernandes*. Comunicação apresentada ao seminário do Instituto da Cidadania da Fundação Perseu Abramo, mimeografado, p. 1.

teórico da explicação sociológica. Seus aportes às questões do processo de subdesenvolvimento/desenvolvimento, populações marginais, dependência e militarismo na América Latina, por exemplo, foram soterrados por contribuições mais ou menos similares, apresentadas por portadores de maiores ou melhores credenciais públicas, ou ao menos maior visibilidade fora dos estreitos quadros da universidade brasileira. Se não recebeu do *establishment* a crítica aberta por suas “desventuras dialéticas”, padeceu de relativa dialética do esquecimento. Uma interpretação sociológica a respeito do relativo ostracismo da obra e trajetória intelectual de Luiz Pereira implica articular e pensar como se relacionam o sistema de recompensas e a estruturação do domínio científico enquanto esfera portadora de certas pautas sociais que distribuem de forma pouco equânime reconhecimento e recompensas aos participantes de suas lides. Mais do que condenar ou se insurgir contra tal estado de convenções, seria interessante investigar “como, em dadas condições de organização da sociedade”, certos tipos de “estereótipos, avaliações, padrões de comportamento e valores sociais” determinam o horizonte intelectual de homens e mulheres, moldando a forma de conceber as pessoas, seus méritos e deméritos, direitos e deveres, e sua posição nos espaços sociais em que vivem. Essa ordem de questionamento se faz tanto mais importante quando nos permite tomar consciência a respeito da maneira como certas “formulações ideais, objetivadas culturalmente”, podem restringir “as potencialidades de desenvolvimento” da inteligência dos processos sociais, ao concorrer para manutenção de “isolamentos improdutivos e adversos às funções criadoras” do conhecimento científico, condenando-o a “um eterno recomeçar do zero, por temor à colaboração, ao diálogo, e ao trabalho verdadeiramente intelectual, que é coletivo”. Afinal, o esquecimento ou esterilização de esforços bem sucedidos podem exprimir “estados de inércia cultural, que comprometem a capacidade dos agentes humanos na realização de certas concepções do mundo e da filosofia moral correspondente”.<sup>34</sup>

Possivelmente, o esquecimento da obra de Luiz Pereira está relacionado com problemas de ordem geracional, mais precisamente da função de seleção e criação cultural dos fundamentos sociais determinantes de certa visão de mundo desempenhadas pelo conflito de gerações. Isto, aliás, é o que permitiria articular uma interpretação sociológica a respeito de sua contribuição parecer um tanto quanto marginalizada quando

---

<sup>34</sup> Cf. Cardoso, Fernando Henrique & Ianni, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960, p. XIII-IV.

se fala na "escola de sociologia uspiana". Neste sentido, o conflito de geração "nada mais seria senão a luta de uma geração com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar. Esta omissão, deliberada ou não, ingênua ou crítica, está na raiz do conflito de gerações. É como se uma geração 'cobrasse' à outra a fidelidade ao conjunto de problemas que a marcou como geração. Não é, convém esclarecer, contra a contundência desta crítica que se define a situação de conflito. Existem aspectos de um legado cultural que originalmente se afirmam como capazes de absorver redefinições, de incorporar crítica e de, não obstante, persistirem intangíveis. O conflito se estabelece quando a crítica não é absorvida, quando as tradições mais ricas perecem na apatia, no conformismo, na negação de si."<sup>35</sup>

Assim sendo, a compreensão das razões do esquecimento da obra e da figura de Luiz Pereira abarca delicadas questões que passam pela construção da sua identidade geracional e profissional, além de outras repercussões que estas apresentam na própria construção de uma identidade pessoal. De um lado se tem o trânsito da pedagogia à sociologia, com suas respectivas transições problemáticas e conceituais ao longo do tempo (da sociologia da educação para a sociologia do desenvolvimento, desta para questões teóricas sobre o modo de produção capitalista), num momento em que as relações entre educação e ciências sociais constituem importante instrumento para a institucionalização da sociologia no país; por outro lado, no plano da construção da identidade pessoal é inegável a dificuldade de vencer o difícil processo de individuação no seio do grupo de Florestan Fernandes, em particular no que diz respeito às suas tentativas de se diferenciar sem negar as lealdades e afinidades eletivas existentes entre o mestre e o discípulo. Algumas hipóteses que auxiliariam a nortear esta investigação podem ser expressas da seguinte forma:

- 1) A dificuldade de pensar a produção sociológica de Luiz Pereira sem identificá-lo como discípulo direto de Florestan. A complexidade, neste caso particular, reside no realçar a *fecundidade* dessa *orientação* – que, embora absorvente, não é exclusiva – "sem o risco de comprometer, pelo mestre, a originalidade das contribuições dos discípulos"<sup>36</sup>;
- 2) Luiz Pereira estreitaria seus vínculos com Florestan Fernandes a partir do encontro de propósito entre eles identificados na participação que tiveram nos trabalhos do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, instalado em virtude do convênio

---

<sup>35</sup> Cf. Foracchi, Marialice M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972, p. 25.

<sup>36</sup> FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDU SP, 1966, p. 556.

firmado entre o INEP e a USP, servindo as questões sobre a educação como pano de fundo de um compromisso mais amplo com os valores ligados às possibilidades de elaboração de um pensamento empiricamente consistente e teoricamente rigoroso para intervir racionalmente no processo social visando promover transformações estruturais na sociedade brasileira;

- 3) Posteriormente, juntamente com outros colegas mais jovens, a Luiz Pereira coube a difícil tarefa de levar adiante os compromissos da Cadeira de Sociologia I, consistente na reiteração de um tipo de Padrão de trabalho científico, num ambiente pouco propício para tanto. O peso da sua não cassação o coloca numa situação geracional intermediária – ou até mesmo explícita o fato de pertencer a uma unidade de geração diferenciada – diante dos antigos colegas professores atingidos pela aposentadoria compulsória em 1969.
- 4) Escolhas por ele efetuadas para enfrentar esta situação o colocavam um tanto à margem, pois conservava algo dos procedimentos ultimados por Florestan Fernandes, mesmo quando Luiz Pereira inicia uma fase de profunda transição intelectual com a elaboração de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, momento este em que a própria liderança intelectual de Florestan Fernandes merece reservas por parte de seus colaboradores diretos;
- 5) Posteriormente, procurando responder ao desafio bifronte de dar seqüência ao cientificismo da escola paulista de sociologia e ao marxismo, submerge no estudo do estruturalismo althusseriano, talvez buscando conferir estatuto científico ao marxismo ao mesmo tempo em que expressa as tensões a respeito dos limites e possibilidades do “empirismo” das análises de conjuntura bastante presentes na década de 70.

Os próximos capítulos se dedicam à verificação de evidências empíricas que apóiam ou desabonam semelhantes hipóteses de trabalho. Neste sentido, ao longo das páginas que se seguem, se realizará um exercício de interpretação no qual se ensaia uma primeira aproximação ao estudo da trajetória intelectual de Luiz Pereira. Percorrida esta etapa inicial, quiçá se poderá fazer justiça ao papel desempenhado por Luiz Pereira na constelação do pensamento sociológico da escola paulista de sociologia, bem como apontados seus alcances e suas limitações. Talvez assim, para falar com R. Merton, “a

história sirva como corte de apelação para nuançar os juízos anteriormente limitados pela miopia da contemporaneidade".<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Cf. Merton, Robert K. *La sociología de las ciencias*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

## **CAPÍTULO 2:**

### **DE UM CENTRO AO OUTRO: PROJETOS E DESENVOLVIMENTO A PARTIR DE UMA SITUAÇÃO PERIFÉRICA**

“Os campos de produção cultural propõem, aos que nele estão envolvidos, um *espaço de possíveis* que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (freqüentemente constituídas pelos nomes de personagens-guia), de conceitos em ‘ismos’, em resumo, todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo. É isso que estabelece a diferença, por exemplo, entre os profissionais e os amadores...” (Pierre Bourdieu, *Razões práticas*)

#### ***Espaço de possíveis, imaginação sociológica***

O estudo da trajetória intelectual de Luiz Pereira pode ser realizado tanto por cortes temáticos quanto institucionais. Os poucos estudos monográficos existentes sobre este autor privilegiam sobretudo a primeira perspectiva.<sup>38</sup> Mais que um aparente consenso, tal convergência de ênfase talvez resulte da escassez de investigações sobre o tema. Do ponto de vista das temáticas abordadas, a produção intelectual de Luiz Pereira contemplaria três momentos significativos:

1. A investigação sistemática da dimensão social dos processos educacionais, basicamente preocupada em contribuir para a construção de uma sociologia da educação assentada na análise empírica de situações concretas, em que os problemas acerca do rendimento e das deficiências do ensino são abordados de acordo com sua maior ou menor correspondência com as necessidades de uma sociedade em processo de mudança;
2. Da análise das correspondências entre a escola e as necessidades sociais, se chega aos diferentes ensaios de elaboração de uma sociologia do processo de desenvolvimento ou, mais precisamente, da caracterização sociológica do desenvolvimento como processo de subdesenvolvimento-desenvolvimento, em que as diversas manifestações do “grande despertar” do inconformismo e da consciência negadora do *status quo* da situação periférica ganham relevo na

---

<sup>38</sup> São eles: o verbete sobre “Luiz Pereira” escrito por Celso Beisiegel para o *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia até os dias atuais*. Organizado por Maria de Lourdes Fávero e Jader de M. Brito. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/MEC-INEP, 1999; Hladun, Natália. Um sociólogo na educação: Luiz Pereira, o homem, sua vida e obra. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002; Ribeiro, Núbia Ferreira. Intelectuais, padrões de cientificidade e a escola como objeto de estudo: o lugar da produção e a produção do lugar em Luiz Pereira. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

explicação dos mecanismos extra-econômicos, internos e externos, inerentes ao subdesenvolvimento;

3. Finalmente, uma vez desarticulados os canais democráticos que permitiriam assimilar e promover o conhecimento social capaz de produzir intervenções que pudessem conferir uma economia de recursos e maior racionalidade política na utilização das limitadas potencialidades materiais, financeiras e humanas do país, os trabalhos de Luiz Pereira passam a se concentrar no exame teórico do estatuto científico do materialismo histórico e das diversas faces do desenvolvimento e manifestações do modo de produção capitalista no Brasil, com a análise criativa e exaustiva, embora não exclusiva, do estruturalismo althusseriano.

Essas etapas podem ser verificadas pela própria evolução das publicações de sua autoria. Da primeira fase temos os livros *A escola numa área metropolitana* (1960), *O magistério primário numa sociedade de classes* (1963) – respectivamente suas teses de mestrado e doutoramento, a antologia *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*, composta conjuntamente com Marialice M. Foracchi em 1964, e os diversos artigos e resenhas impressos na *Revista de Pedagogia*, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na *Ciência e Cultura*, nas revistas *Pesquisa e Planejamento* e *Educação e Ciências Sociais*, ambas ligadas direta ou indiretamente ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, na *Anhembi* e no *Suplemento literário d'O Estado de São Paulo*. Já na fase de transição para o segundo momento, temos os artigos publicados na *Revista Brasiliense*. O livro *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* (1965), sua tese de livre-docência, pode ser considerado um marco decisivo da passagem aos estudos sociológico do processo de desenvolvimento-subdesenvolvimento, ao que deve se agregar os trabalhos contidos em *Ensaio de sociologia do desenvolvimento* (1970), *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971), as quatro coletâneas de textos de sociologia do desenvolvimento: *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1967), *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento* (1969), *Urbanização e subdesenvolvimento* (1969) e *Perspectivas do capitalismo moderno: leituras de sociologia do desenvolvimento* (1971). Representativos da última fase são *Capitalismo: notas teóricas* (1977), *Anotações sobre o capitalismo* (1977), *Classe operária: situação e reprodução* e a organização de *Populações marginais*, ambos de 1978.

Analisando a trajetória intelectual de Luiz Pereira sob um prisma institucional é possível encontrar também uma forte correspondência entre sua produção e o percurso profissional por ele realizado. Mesmo porque da visibilidade e progresso das publicações dependiam a legitimação no interior do seletivo mundo da cultura e da ciência paulistas. Assim, os alunos da Faculdade de Filosofia que apresentassem potencial para seguir carreira acadêmica eram estimulados a iniciar suas publicações, tão logo quanto possível, primeiro com algumas resenhas, depois artigos sobre trabalhos próprios e, finalmente, emplacar suas teses seja nos Boletins da Faculdade de Filosofia, seja em alguma editora comercial.

A fase inicial da carreira científica de Luiz Pereira é predominantemente ligada às atividades desempenhadas como pesquisador assistente da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, órgão vinculado ao Instituto Nacional de Estudos pedagógicos (INEP) dirigido na época por Anísio Teixeira, que funcionou na capital paulista por meio de um convênio firmado entre o INEP e a USP, particularmente através de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Luiz Pereira manteve vínculos diretos com CRPE/SP entre 1957 e 1959, embora estendesse seus contatos mais ou menos assíduos com os projetos ali desenvolvidos até o final de 1961, na condição de diretor de pesquisa de subprojetos do “Programa de Pesquisa sobre a Urbanização e Industrialização no Brasil”, patrocinado pelo INEP, através de seu Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

Devido aos fortes laços que uniam o Centro Regional paulista à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Luiz Pereira acumulou as funções de pesquisador e coordenador de pesquisas com a elaboração de seus estudos de pós-graduação em Sociologia, sob a orientação de Florestan Fernandes. Foi pelas mãos de seu orientador que se transfere para o interior de São Paulo, para reger a cadeira de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, função que exerce de 1959 até abril de 1963, quando é recrutado para coordenar a pesquisa sobre “A qualificação do operário na empresa industrial” no recém criado Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (CESIT), anexo à cadeira de Sociologia I da FFCL/USP. Chegou inclusive a assumir interinamente (1964-1967) a direção desse centro quando Fernando Henrique Cardoso, titular do cargo, embarca para o exílio logo após o golpe militar de 1964. Tem-se assim, a partir de 1963, o marco simbólico da passagem do primeiro ao segundo estágio, que se

confirma com sua nomeação como Assistente Doutor da cadeira de Sociologia I (1964) e se consolida com a defesa da livre-docência e sua imediata promoção à Assistente Docente (Livre-Docente), em setembro de 1965. No ano seguinte, paralelo às atividades do CESIT e dos cursos de graduação, se dedicará também às atividades docentes nos cursos de pós-graduação.

Após o desligamento de suas funções no CESIT, em 1967, se dedicará exclusivamente às incumbências de docência e pesquisa junto a cadeira de Sociologia I, germinando os primeiros sinais da terceira e, talvez, última etapa de transição em sua carreira.<sup>39</sup> Esta, contudo, só viria aflorar quando vem à tona a infeliz contingência das aposentadorias compulsórias do time de frente dos professores que compõem o núcleo duro da massa crítica da já distante embora tão próxima Faculdade de Filosofia da Maria Antônia. Destarte, em maio de 1969, Luiz Pereira é alçado ao “exercício, por designação e a título precário, das funções de Professor Titular do Curso de Sociologia I da FFLCH da USP”<sup>40</sup>, situação na qual, segundo Florestan Fernandes, lhe recairiam *deveres impossíveis* na direção da *preservação da unidade do pequeno grupo de professores a que pertencia*. Seja em virtude de possíveis “desajustes” atribuíveis ao seu temperamento tímido e reservado, seja pela concomitância daquilo que o mesmo Florestan chamava “de crise da USP e do poder burguês”, de fato Luiz Pereira nunca chegou ao topo da carreira universitária, a não ser, como descreve em seu memorial para o concurso de Professor-Adjunto, por intermédio de designações a título precário. Conforme as palavras de Florestan Fernandes, no obituário que publicou a respeito de Luiz Pereira:

Fincado no solo de uma instituição em crise prolongada, nela teve de travar os seus combates e sofrer amargos desenganos. Seu temperamento retraído e altruísta não se casava com os papéis que devia desempenhar. Se soube fazer e resguardar aliados preciosos, perdeu outros e perdeu-se ele próprio na terrível selva dourada da vida acadêmica. Alguns deles seriam seus aliados naturais e lhe dariam cobertura para projetos e realizações que tiveram de ser abandonados. (...) sua concepção da dignidade da Ciência e do professor comprometiam-no com uma posição ética castradora nas suas relações com a transformação da USP, da sociedade e do sistema das ciências. Isso não induziu mas simplificou os vários

---

<sup>39</sup> Terceira e talvez última fase de sua carreira porque a doença o debilitaria no momento em que Luiz Pereira estava maduro para se lançar a projetos mais ousados. Antigos alunos de Luiz Pereira, entrevistados para este trabalho, sugerem a imagem de “um intelectual abatido em pleno vôo”, ensaiando a elaboração de uma interpretação da formação da sociedade brasileira a partir de uma profunda revisão da historiografia brasileira e da teoria sociológica da escola uspiana. A este respeito consultar: Hirano, Sedi. *Pré-capitalismo e capitalismo na formação do Brasil colonial*. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 6 e Pereira, Luiz. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.

<sup>40</sup> De acordo com as palavras constantes do Memorial de Luiz Pereira apresentado para o concurso de Professor Adjunto na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, em 1972.

esbulhos que o atingiram, pelos quais lhe foi tirado o que lhe era devido, o que ele recebia com uma resignação que acentuava sua grandeza.<sup>41</sup>

A despeito da carreira “travada” por fatores de ordem externa e interna à Faculdade de Filosofia, exerceu, após a instauração das sanções do regime militar à Universidade, influência difusa, porém, decisiva, compartilhando a responsabilidade, com outros professores remanescentes, pela manutenção de um padrão de trabalho científico e do nível dos cursos do departamento de ciências sociais da Faculdade de Filosofia.

É certo que cada uma das fases acima, em sua amplitude, poderia comportar outras tantas subdivisões, dependendo do ponto de vista adotado pelo investigador. Porém, estas breves indicações podem muito bem dar conta dos diversos tipos de vínculos institucionais e do tipo de participação que teve Luiz Pereira em cada *projeto* a que esteve associado. A própria noção de projeto é aqui fundamental: atrelada à idéia de indivíduo-sujeito, comporta várias possibilidades de projeção e interação coletivas. Neste sentido a passagem de Luiz Pereira por cada uma destas instituições – Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, o CESIT e Faculdade de Filosofia da USP - o projetam sartrianamente para um ideal de “homem tal como se julga que ele deva ser”, moldando concepções e *imagens* que sejam universalmente *válidas*, a cada época, *na medida exata em que comportam possibilidades de ação que não passam de tentativas para transpor limites de condições históricas determinadas, seja para afastá-las, ou para negá-las ou simplesmente para se adaptar a elas.*<sup>42</sup> Nas palavras de Ana Waleska Mendonça, autora de um importante estudo a respeito dos motivos que “agruparam os cientistas sociais em esforços coletivos de pesquisas, ao longo dos anos 40 e 50”, sob a batuta de Anísio Teixeira, no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais:

A noção de *projeto*, recorrente nos depoimentos destes cientistas, acaba por se constituir em sinônimo de grupo de referência, configurando-se no elo que articulava um determinado grupo de intelectuais em torno de uma problemática comum e expressando, sem dúvida, inclusive para eles mesmos, uma forma específica de atuação política. (...) Desta perspectiva, um projeto coletivo supõe a imbricação de uma série de projetos individuais distintos – e algumas vezes

---

<sup>41</sup>Fernandes, Florestan. “Luta em Surdina”, in: *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 239. Originalmente publicado na *Folha de São Paulo*, em 24 de julho de 1985.

<sup>42</sup> Cf. Sartre, Jean-Paul. “O existencialismo é um humanismo”, in: *Sartre (Os pensadores)*. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987, p. 6, 12 e 16.

conflitivos -, e este fato é condicionante, no caso de uma instituição, de sua própria trajetória.<sup>43</sup>

Se é verdade que os trabalhos de Luiz Pereira sugerem evidências que atam sua produção às atividades realizadas nos espaços de pesquisa em que atuou, convém notar que eles não podem ser reduzidos exclusivamente a tais circunstâncias, visto que apresentam traços que transcendem estes vínculos senão institucionais ao menos os vínculos estruturais dos projetos encetados por tais instituições. Embora objetivamente tributários de distintas experiências coletivas de trabalhos científicos e de docência, as obras de Luiz Pereira, tal como aquelas bonequinhas russas, contemplam idéias em germe que se multiplicam subjetivamente ao longo de sua trajetória de pesquisa, menos como deslocamentos sucessivos do centro de suas preocupações do que como uma contínua expansão de interesses a partir de círculos concêntricos.

Tais círculos apresentam raios de ação que proporcionam não raras oportunidades de interseção com projetos institucionais que se lhe abrem pela frente, comportando, durante bom tempo, sintonia de propósitos que foram indispensáveis para a realização de certas tarefas, a despeito de, uma vez desfeita a harmonia geométrica, tolher outras rotas possíveis de evolução do pensamento. Ofereceram-lhe, destarte, subsídios capitais para a construção de sua identidade profissional e geracional, além de suscitar outras ordens de repercussões na construção de uma identidade pessoal, ora liberando, ora agravando certos traços supostamente distintivos, quando não desacreditáveis e estigmatizantes, de sua formação original como normalista interiorano e licenciado em Pedagogia. Talvez, a força de suas contribuições à sociologia da educação resida nas complexas possibilidades de usar sua "imaginação sociológica", cruzando sistematicamente a própria experiência biográfica com seu trabalho de investigação científica, tal qual prescrito pelo artesanato intelectual de Wright Mills. Tanto mais plausível se torna esta hipótese quando lembramos, com Edward Shils, que as instituições operam no sentido de concentrar e reforçar modos selecionados de perceber e interpretar experiências:

Instituições não criam sociologia; ela é criada por sociólogos individuais ao exercerem seus poderes de observação e análise sobre situações sociais apreendidas dentro de enquadramentos estruturais de tradições sociológicas. Instituições favorecem a produção do trabalho, e os trabalhos – naquilo que encerram como forma de interpretação da realidade social – tornam-se parte de

---

<sup>43</sup> Waleska, Ana Mendonça. "O projeto de Anísio Teixeira", in: Brandão, Zaia & Waleska, Ana Mendonça (org.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Casa de professores, 1997, p. 31.

enfoques tradicionais. Instituições criam um ambiente de ressonância e repercussão intelectuais. Às idéias sociológicas que passam pela institucionalização são então concedidas um peso maior na competição entre as interpretações da realidade social.<sup>44</sup>

Sendo assim, seja nas pesquisas do CRPE ou do CESIT, seja nas atividades docentes realizadas junto as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara ou de São Paulo, Luiz Pereira sempre encontrou condições favoráveis que lhe permitiriam, quaisquer que fossem “os problemas específicos” que recaíssem sob sua mira, “por mais limitadas ou amplas as dimensões da realidade social” que examinasse, sustentar as três ordens de questionamentos que caracterizam, segundo Wrigth Mills, a “tradição sociológica clássica”:

- 1) *Qual a estrutura dessa sociedade como um todo? Quais seus componentes essenciais e como se correlacionam? Como difere de outras variedades de ordem social? Dentro dela, qual o sentido de qualquer característica particular para a sua continuação e para sua transformação?*
- 2) *Qual a posição dessa sociedade na história humana? Qual a mecânica que a faz modificar-se? Qual é o seu lugar no desenvolvimento da humanidade como um todo, e que sentido tem para esse desenvolvimento? Como qualquer característica particular que examinemos afeta o período histórico em que existe, e como é por ele afetada? E esse período – quais as suas características essenciais? Como difere de outros períodos? Quais seus processos característicos de fazer a história?*
- 3) *Que variedades de homens predominam nessa sociedade e nesse período? E que variedade irão predominar? De que formas são selecionadas, formadas e liberadas e reprimidas, tornadas sensíveis ou impermeáveis? Que tipos de ‘natureza humana’ se revelam na conduta e caráter que observamos nessa sociedade, nesse período? E qual é o sentido que para a “natureza humana” tem cada uma das características da sociedade que examinamos?<sup>45</sup>*

---

<sup>44</sup> Shills, Edward. “Tradition, ecology and Institution in the history of sociology”, in: *Daedalus*, 1970, p. 760-825, em especial, p. 762.

<sup>45</sup> Mills, C. W. *A imaginação sociológica*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.13. Ou nas palavras do próprio Luiz Pereira, na introdução a sua tese de doutoramento: “Talvez pareça pretensioso diante dos modestos resultados alcançados, mas ainda assim se diga que com tais preocupações teóricas se visou explorar o tema na linha por Wrigth Mills denominada ‘tradição sociológica clássica’, caracterizada principalmente pelas ‘espécies de questões que os praticantes (sociólogos) se propõem e pela maneira pela qual eles procuram respondê-las’. O interesse por um determinado tipo de totalidade histórico-social está sempre na base dessas questões e respostas – em regra, o tipo consistente nas sociedades capitalistas, o que se explica pelas próprias origens e funções da sociologia como técnica social racional. O princípio heurístico inerente à concepção dos fenômenos sociais totais é dos que situam o pesquisador nessa linha de reflexão sociológica, mesmo quando se ocupe simplesmente de um segmento do sistema social global de um determinado tipo histórico – o magistério primário, por exemplo. Firmado desde o primeiro esboço de planejamento da pesquisa em relato, esse princípio heurístico não só guiou a interpretação do material empírico coligido, como também dirigiu, em duplo sentido, a coleta desse material. Num

Antes de examinar como esta constelação de questões trabalham na construção dos trabalhos de Luiz Pereira, seria interessante acompanhar seu périplo até chegar às instituições que lhe consagraram profissionalmente.

### ***De "Atenas paulista" a centro nervoso da educação do Estado de São Paulo***

Luiz Pereira nasceu em Piracicaba, em 27 de julho de 1933. Poucas semanas antes de seu nascimento era fundada a Associação Industrial e Agrícola do município.<sup>46</sup> Tal fato, além de transparecer a que ponto a industrialização do estado de São Paulo esteve vinculada ao dinamismo de sua agricultura comercial, sugere a incipiente diversificação da base material das atividades econômicas da cidade, mesmo após a tumultuosa virada da década de trinta do século XX. Situada na região central do estado, Piracicaba pode beneficiar-se de ampla malha de comunicação com cidades vizinhas e com as capitais do Estado e federal. Além das facilidades do acesso fluvial pelo rio que também nomeia o município, em virtude dos atrativos da terra roxa e de sua localização estratégica, a meio caminho da capital e da antiga zona mogiana, a região não tardaria a ser integrada na malha ferroviária do estado. Sendo desbravada pelo cultivo do açúcar na primeira metade do século XIX, foi com a cultura do café, bastante favorecida pelo solo, que cidade prosperou durante o Império, alcançando a posição de 13º produtor de café do país. Dentre suas atividades agrícolas, além do açúcar e do café, destacavam-se o milho, o algodão e o arroz, assim como a diversificada pecuária.<sup>47</sup>

Foram essas condições que motivaram o fazendeiro Luís de Queiroz a contratar, em 1892, o agrônomo norte-americano Eugene Davenport para organizar uma Escola Superior de Agricultura, destinada à formação de administradores agrícolas, agrônomos e técnicos para serviços agrônômicos.<sup>48</sup> Embora planejada desde a última década do século XIX, é apenas em 1901 que passa a funcionar regularmente Escola Agrícola Prática Luís de

---

primeiro sentido, ao orientar a construção dos quesitos constituintes dos questionários e do formulário usados, de modo a colherem dados originais sobre uma razoável multiplicidade de aspectos do magistério primário. Num segundo sentido, ao levar à coleta de material não original, indispensável para a ampliação da base empírica deste estudo de uma ocupação profissional – visto que, com esse tipo de material, foram apreendidos vários aspectos do sistema social inclusivo onde o magistério primário se insere". Cf. Pereira, Luiz. *O magistério primário na sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo*. Boletim n.º 277 FFCL da USP, São Paulo, 1963, p. 21-2. O texto ao qual Luiz Pereira faz menção nessa passagem trata-se de "The classic tradition", prefácio de C.W. Mills à coletânea por ele mesmo organizada: *Images of man*. New York: George Brasillac, Inc., 1960.

<sup>46</sup> Cf. Elias Netto, Cecílio. *Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba – século XX*. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba; *Jornal de Piracicaba*; UNIMEP, 2000.

<sup>47</sup> Ver a *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, volume XXIX, Rio de Janeiro: IBGE, 1957, p. 297-304.

<sup>48</sup> Cf. Love, Joseph. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. São Paulo: Paz e Terra, 1982, p.118-19. Ver também Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963, p. 634.

Queiroz, respondendo pelo ensino elementar, médio e superior, posteriormente sofrendo várias reformas que concentrariam suas atividades de ensino médio técnico e superior, até ser incorporada à Universidade de São Paulo em 1934.<sup>49</sup> De acordo com a *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros* do IBGE,

a estrada de ferro, a navegação fluvial a vapor, a visão de alguns de seus moradores, as escolas criadas, o trato da terra, os engenhos, a policultura agrícola, a introdução do trabalho livre e, como conseqüência, a formação da pequena propriedade, tudo isso influiu sobremodo para que Piracicaba, ao inaugurar-se o século XX, pudesse iniciar um período de grande progresso. (*op. cit.*, p. 299)

Durante ainda a primeira década do século XX, paralelo à inauguração da Escola Prática de agricultura, se diploma a primeira turma de professores da Escola Complementar de Piracicaba. Nesse aspecto, a cidade parecia acompanhar as tendências observáveis em todo estado de São Paulo, que desde a última década do século XIX ensaiava reformas no seu sistema de ensino:

Foi em São Paulo para onde se deslocou o centro da vida econômica do país, que tomou maior impulso a instrução nos seus diversos graus e modalidades. A política adotada de financiamento da imigração que passou a ser subsidiada pelo Estado, a partir de 1886; as novas perspectivas que se rasgaram ao trabalho de colonos, com a abolição do elemento servil, e o desenvolvimento da lavoura cafeeira que atingiu em 1895 um dos seus pontos culminantes com a grande alta do preço do café, concorreram poderosamente para atrair a essa região do país e nela fixar as maiores correntes de imigração. Enquanto pelos outros Estados da União se repartiam em 1891 e em 1895, respectivamente, 108.072 e 27.620 imigrantes, canalizavam-se só para o Estado de São Paulo 108.688 estrangeiros, em 1891 e 139.998, em 1895, ou seja, nesse ano, uma corrente imigratória de volume cinco vezes maior do que a que se dispersou por outros Estados. Essa situação de prosperidade que se prolongou até 1928, na economia rural, com fundamento na lavoura do café, e a que o surto das indústrias, sobretudo a partir de 1918, devia dar um impulso vigoroso, permitiu ao Estado de São Paulo organizar em bases mais sólidas e largas o seu sistema de educação. Desde 1890, em que surgiu a primeira reforma de ensino primário e normal, entra a escola de formação de professores primários em uma fase nova, - uma das mais brilhantes da sua história -, sob a orientação de Antônio Caetano de Campos (...) Em 1892, sendo presidente do Estado Bernardino de Campos, promulgou-se a lei que reorganizou o ensino público (...) Foram então criadas, por essa reforma, mais três escolas normais além de escolas complementares e ginásios; reorganizaram-se vários grupos escolares; e a Escola Normal de São Paulo, cujo curso passou a ser de quatro anos, instalou-se,

---

<sup>49</sup> Cf. Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*, op. cit., p. 634 e 734.

em 1894, no novo e grandioso edifício, em que ainda hoje permanece, depois de sofrer acréscimos e reformas. Esse movimento remodelador, inspirado pelas idéias e técnicas pedagógicas norte-americanas, prolongou-se até os princípios do século atual, pela ação de um grupo de educadores..... Se cabe, porém, a esse Estado a precedência que já reivindicava *Caetano de Campos*, de "haver criado a escola pública do ensino renovador", e se em São Paulo é que se tornou mais viva a consciência de que para ser senhor da juventude é preciso ser senhor dos educadores e cuidar, portanto, da formação dos mestres, esse novo espírito, além de limitado às técnicas pedagógicas, não ultrapassou, nos seus ímpetos de reforma, os domínios do ensino primário e normal que fecundou por muitos anos.<sup>50</sup>

Além daquelas instituições de ensino mantidas pelo estado, a cidade contava com número significativo de grupos escolares públicos e os prestigiados e tradicionais Colégios Piracicabano (ligado à Igreja Metodista, de 1881) e Nossa Senhora de Assunção (mantido desde 1883 pelas católicas). Já em meados do século, Piracicaba gozava a fama de ser "um centro educacional" de "excelência", contando duas escolas de nível superior, 3 escolas normais, vários ginásios, grupos escolares que atendiam a totalidade dos bairros da cidade, inclusive os da zona rural, dois seminários e duas escolas técnicas (comercial e industrial).<sup>51</sup>

A preocupação com a educação constituía "uma unanimidade nos segmentos esclarecidos das elites piracicabanas". Na altissonante retórica das lideranças perrepistas locais, a instrução pública era "*reconhecida como o aporte necessário à República e ao governo de liberdade, igualdade e fraternidade...* era a possibilidade de transformar os homens pobres em cidadão produtivos e ordeiros":

Em 1911 era o quinto município do estado em educação, com 40 escolas. Isso permitia à imprensa local referir-se a Piracicaba como a Cidade das Escolas e aos memorialistas denominarem-na *Atenas Paulista*. Ainda na década de 30 mantinha sua tradição na área educacional: 'cidade-padrão para os incentivos cerebrais. Piracicaba é uma cidade de estudos, e tem uma grande expressão como ponto de convergência da mocidade estudantil do país. É profundamente estudantil e tem semelhanças com as cidades da Europa medieval em que o racionalismo acadêmico teve grande ascendência sobre o espírito construtor de várias civilizações e culturas.' (*Jornal de Piracicaba*, 30 de janeiro de 1938)<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª edição, revista e ampliada. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963, p. 631-33.

<sup>51</sup> *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, volume XXIX, Rio de Janeiro: IBGE, 1957, p. 303.

<sup>52</sup> Bilac, Maria Beatriz B. & Terci, Eliana. *Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1830- 1950)*. Piracicaba: UNIMEP, 2001, p. 100-101.

Exageros à parte, verdade é que Piracicaba parecia alimentar uma vida educacional e cultural relativamente intensas. Tanto é assim que chegou a despertar a atenção do Diretor da Educação Pública do estado, Antônio Sampaio Dória, em vias de promover mudanças substantivas no sistema escolar de São Paulo. Considerada como “o primeiro sinal de alarma” que colocaria o Estado “no caminho da renovação escolar”, a reforma do ensino de Sampaio Dória de 1920 seria pioneira na produção de um censo escolar, realizando um grande inquérito onde se esquadrihava a situação do ensino paulista, conduzindo a “uma campanha contra velhos métodos de ensino”, visando, dentre outras coisas, eliminar o analfabetismo infantil entre crianças na idade escolar e promover a melhoria das condições sanitárias na zona rural paulista.<sup>53</sup> Nesse mesmo ano de 1920, capitaneada pelos professores Sud Mennucci, Costa Neves e Fernando da Costa, foi realizada uma campanha de alfabetização em Piracicaba cujos resultados alcançados confeririam a cidade o título de município mais alfabetizado da união.<sup>54</sup>

Talvez em função da estrutura do sistema escolar da cidade, ou então como desdobramento planejado das intervenções empreendidas, Sampaio Dória faria de Piracicaba um posto avançado para a defesa de sua reforma de ensino, nomeando quadros de sua mais absoluta confiança para dirigir a Escola Normal e Complementar da localidade. O educador Manuel Lourenço Filho, por exemplo, que mais tarde ficaria famoso por implementar a reforma do ensino no estado do Ceará em 1922 e dirigir o INEP durante a vigência do Estado Novo, passou por ali pouco antes de embarcar para sua missão reformadora no nordeste do país. Nas recordações dos memorialistas locais, a figura de Lourenço Filho é lembrada por fazer de seu grupo piracicabano o “centro nervoso da educação do estado” de São Paulo muito mais do que por ser um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da escola nova na década seguinte:

no final de 1921, Sampaio Dória apresentava, no Congresso Interestadual do Ensino Primário, no Rio de Janeiro, dois trabalhos: um sobre o papel social da Escola Agrícola de Piracicaba e outro sobre o ensino de Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, ‘transcrevendo e oferecendo como padrão para todas as

---

<sup>53</sup> Cf. Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963, p. 645. Ver também Love, Joseph. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. São Paulo: Paz e Terra, 1982, p.129-141, em especial p. 134.

<sup>54</sup> Bilac, Maria Beatriz B. & Terci, Eliana. *Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1830- 1950)*. Piracicaba: UNIMEP, 2001, p. 100-101.

escolas do país o plano de práticas pedagógicas elaborado e aplicado por Lourenço Filho em Piracicaba' durante os anos 20 e 21.<sup>55</sup>

Por volta de 1950, duas ou três décadas mais tarde, coincidentemente ou não, Piracicaba figurava dentre as cidades que maior contingente de professores havia formado no estado, apenas superada em números pela capital (*Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, op. cit., p.303). Dentre eles estava o normalista Luiz Pereira, que entre 1945 e 1951, cursou o ginásio, secundário e o magistério na famosa Escola Normal, renomeada, desde o final dos anos quarenta, de Colégio Estadual e Escola Normal Sud Mennucci. É bem possível que, pelos anos de aprendizagem realizados integralmente nas escolas públicas piracicabanas, Luiz Pereira tenha entrado em contato direta ou indiretamente com os sopros renovadores alardeados por Sampaio Dória, seja alcançando-os diretamente na figura de antigos professores daquela época, seja pelas primeiras turmas por eles formadas naquelas quadras.

Devido ao destacado empenho e mérito demonstrados durante todo o curso normal, Luiz Pereira foi agraciado com a concessão de uma "cadeira prêmio" pelo Governo de Estado de São Paulo.<sup>56</sup> A cadeira prêmio garantia ao aluno que apresentasse média geral superior a nove em todos os anos do ensino normal, obtendo o primeiro lugar dentre os demais colegas de turma, um lugar efetivo no magistério público estadual.<sup>57</sup> Outrossim, de acordo com uma extinta legislação estadual, o professor efetivo da rede estadual que fosse aprovado no concurso vestibular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo poderia desfrutar de licença com vencimentos para se dedicar exclusivamente aos cursos de bacharelado e licenciatura. Compunham os então

---

<sup>55</sup> Cf. Elias Netto, Cecílio. *Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba – século XX*. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba; *Jornal de Piracicaba*; UNIMEP, 2000, p. 158-60.

<sup>56</sup> Curioso é que a informação a respeito deste benefício não consta nos Currículo Vitae nem no memorial de Luiz Pereira apresentados à Faculdade de Filosofia quando do seu ingresso no quadro docente daquela instituição. No entanto ela se encontra disponível no informe biográfico constante no catálogo das Escolas Primárias da cidade de São Paulo, ao apresentar a EMEI Prof. Luiz Pereira, localizada no Jardim Itapema. Talvez este seja um significativo indício de como opera o sistema de distinção de classes no seio das instituições de ensino superior. O professor João Batista Borges Pereira, contemporâneo de Luiz Pereira, quando indagado sobre a factibilidade desta informação contida no informe biográfico elaborado pela prefeitura de São Paulo, confirmou que um colega da mesma turma de Pedagogia também fora beneficiado por este prêmio, o professor Jorge Nagle que mais tarde seria o diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara. João Batista Borges Pereira também deixou sugerido que este era um tipo de informação que não convinha ser ventilado no ambiente competitivo da Faculdade de Filosofia da USP, chamando inclusive nossa atenção para outras informações subliminares contidas na documentação acadêmica de Luiz Pereira. Por exemplo, para o fato de que, salvo nas funções da comissão de Pós-graduação, Luiz Pereira sempre ocupou outros cargos que não os exclusivamente ligados à docência na condição de suplente.

<sup>57</sup> Sobre a cadeira prêmio ver: Witter, José Sebastião. "Uma vida na sala de aula", in; *Revista Pesquisa Fapesp*, junho de 2006, edição 124; Vianna, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na educação matemática*. São Paulo. Tese de doutoramento defendida na FE/USP, 2000, disponível em [www.ghoem.com/textos/carlos/tese\\_carlos\\_vianna.pdf](http://www.ghoem.com/textos/carlos/tese_carlos_vianna.pdf), p. 157 da versão eletrônica. Acesso em 31/01/2007.

“comissionados pela Secretaria da Educação”, cujo ingresso na Faculdade de Filosofia ilustrava “bem a marcante abertura da faculdade para as classes médias”:

A lei que lhes oferecia aquela oportunidade, quando aprovados nos vestibulares, restringia-se à Faculdade de Filosofia. Para os beneficiados isto representava a libertação do confinamento na rede escolar primária. Até então, o diploma de normalista não conferia o direito de prestar exames para qualquer faculdade. Posteriormente, os benefícios da lei foram estendidos para todos os funcionários públicos do Estado.<sup>58</sup>

Deste modo, aprovado no vestibular em 1952, Luiz Pereira ingressa no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da USP, ali se bacharelando e se licenciando em 1955. Muito provavelmente, posto que prática corrente, foi na própria condição de comissionado da Secretaria de Educação que, dois anos após sua formatura, tendo regido classes numa escola primária em Santo André, Luiz Pereira seria lotado no quadro de pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo.

### ***Grandes revoluções e a variante paulista: criar um ideal, uma consciência coletiva***

Em agosto de 1959, Florestan Fernandes escrevia na revista *Educação e Ciências sociais* sobre as forças que entravam em jogo na criação de um “mundo social novo” na cidade de São Paulo.<sup>59</sup> O avanço comercial e industrial da capital paulista se fazia acompanhar pela concentração demográfica e rápida urbanização, configurando uma dramática transformação no cenário ecológico da grande metrópole em gestação. Transformações tanto mais dramáticas quanto maior fossem os descompassos perceptíveis no ritmo de mudanças nas diversas esferas culturais, institucionais e materiais que se observavam em São Paulo desde o último quartel do século XIX. Homens, mulheres e crianças eram abruptamente expostos às novas imposições ecológicas e sociais antes mesmo que tivessem tempo de assimilar às exigências culturais do estilo de vida urbana, propício aos mais diversos tipos de contatos, conflitos e acomodações de grupos provenientes das mais variadas regiões do país e do mundo.

---

<sup>58</sup> Simão, Azis. “ Na faculdade”, in: SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos (org.) . *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988, p. 13.

<sup>59</sup> Fernandes, Florestan. O homem e a cidade-metrópole, *Mudanças sociais no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 296-311.

Nesse quadro, a educação aparecia como “o elemento crucial” para o ajustamento dos indivíduos a situações sociais profundamente marcadas pela significativa diferenciação do sistema de posições e papéis sociais que se desdobra da intensa mobilidade e secularização das relações sociais na era industrial e urbana. Era em que a variação no ritmo das transformações sociais “constitui uma condição adversa ao entrosamento da lealdade dos indivíduos ou de grupos de indivíduos, com os interesses e os valores da coletividade como um todo”, introduzindo desequilíbrios variáveis que chegam a afetar tanto as “bases materiais” quanto “os fundamentos morais da ordem social estabelecida ou em processo de reintegração”. Assim, os ajustamentos espontâneos já não eram mais suficientes para garantir a conformação de padrões de comportamento que assegurem, tranqüilamente, os laços de solidariedade que unem o indivíduo à sua sociedade no plano da consciência coletiva. Combinando a idéia durkheimiana de educação como processo abrangente de socialização com as hipóteses da demora cultural, Florestan procurava sublinhar que durante os períodos de transição de uma determinada estrutura social para outra, em fases de radicais transformações estruturais da sociedade, “se produzem atritos e tensões resultantes das próprias condições de mudança social. As expectativas de comportamento antigas e as recém-formadas coexistem, inevitavelmente, durante algum tempo, criando fricções nos ajustamentos dos indivíduos a situações que são por elas reguladas socialmente”.<sup>60</sup> Daí, talvez, a consciência dos efeitos sociais da educação e de sua função como “meio privilegiado de superação das carências do país em comparação com a matriz européia” do tipo de civilização a que ele tenderia, sempre presente no pensamento de intelectuais brasileiros. Modo de compreensão que, desde longa data, se manifesta tanto por seu enraizamento na tradição sociológica nacional quanto no desconforto com a situação educacional do país e no compromisso com sua superação.<sup>61</sup> De acordo com o mencionado texto de Florestan Fernandes,

Certas instituições atuam uniformemente sobre a média da população e podem contribuir, mais que outras, para formar o novo tipo de homem que a cidade está necessitando para assegurar-se continuidade de desenvolvimento (...) A educação poderá formar o novo homem capaz de compreender e utilizar, construtivamente, as forças que gravitam no mundo social urbano e metropolitano. (...) o homem carecerá de recursos intelectuais novos para perceber como essas forças se

---

<sup>60</sup> Mazza, Débora. *A produção sociológica de Florestan Fernandes e a problemática educacional*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, p. 100.

<sup>61</sup> Cunha, Luís Antonio. “Educação e sociedade no Brasil”, in: *O que se deve ler em ciências sociais no Brasil (2)*. São Paulo: Cortez; ANPOCS, 1986-87, p. 9-37, em especial p. 9

manifestam, para explicar a influência delas na preservação ou na alteração da ordem social, e para agir com eficácia sobre as condições ou os efeitos delas, suscetíveis de serem controlados de forma deliberada e racional. Tais recursos são fornecidos pelas ciências sociais.<sup>62</sup>

Deste ponto de vista, “o problema da carência educacional das massas e da necessidade de superar tal problema apresentava-se a ele como campo estratégico para o confronto da demora cultural, adquirindo uma importância analítica crescente”.<sup>63</sup> Verdade é que os educadores brasileiros desde os anos 20 empunharam as bandeiras da obrigatoriedade do ensino da sociologia nos currículos de “formação dos professores primários e secundários: primeiro nas escolas normais onde todos, ou quase todos, foram eles mesmos professores, depois nas faculdades de filosofia em cadeiras que vários deles assumiram”.<sup>64</sup> Mas, de acordo com Florestan Fernandes, caberia sobretudo à cidade São Paulo representar

o marco de referência para as duas grandes revoluções que alteraram o modo de conceber o preparo do educador na sociedade. A primeira, deu-se na transição do século XIX para o século XX, pondo em evidência o normalista e a importância social de sua missão no ensino primário; a segunda, operou-se logo após a ‘Revolução Constitucionalista’, colocando em evidência o licenciado e os papéis sociais que ele poderá desempenhar na renovação do ensino secundário e normal ou no desenvolvimento de várias especialidades intelectuais em nosso meio.<sup>65</sup>

Desde os primórdios do período republicano, como lembra Fernando de Azevedo, em São Paulo se fazia mais viva “a consciência de que para ser senhor da juventude é preciso ser senhor dos educadores e cuidar, portanto, da formação de mestres”, não obstante “esse espírito renovador”, além de “limitado às técnicas pedagógicas”, mais suscitasse que avançasse os domínios de “seus ímpetos de reforma”.<sup>66</sup> Em 1892, por

---

<sup>62</sup> Idem, p. 296 e 309-310.

<sup>63</sup> Mazza, Débora. *Op. cit.*, p. 100.

<sup>64</sup> Correa, Mariza. “A revolução dos normalistas”, in: *Cadernos de Pesquisas*, (66), São Paulo: Fundação Carlos Chagas, agosto de 1988, p. 16.

<sup>65</sup> Fernandes, Florestan. *O homem e a cidade-metrópole, Mudanças sociais no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 309.

<sup>66</sup> Cf. Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira*, op. cit., p. 633. Aliás, como parece sugerir Simon Schwartzman, essa tomada de consciência e interesse pela educação também pode ser interpretada como uma reação de intelectuais que se viram marginalizados com a ascensão do Regime Republicano: “O novo regime abriu espaço para as oligarquias regionais que tinham sido mantidas afastadas pela monarquia, mas não incorporou os novos intelectuais que começavam a surgir com a modernização das cidades e o início do processo de industrialização. Na nova situação, não havia lugar para os que tinham lutado contra o Império sob a bandeira do abolicionismo, assim como para as versões mais radicais do republicanismo. (...) É fácil ver como a educação passou a ser uma preocupação fundamental dos intelectuais, cujo número aumentava mas que eram mantidos alienados pelo regime republicano. Se o país pudesse reconhecer a importância da educação, os intelectuais – e especialmente os que trabalhavam no setor educacional – ocupariam o primeiro plano da vida nacional, e, acreditavam, teriam a oportunidade de usar os meios ao seu dispor para resolver os problemas do atraso, da pobreza, da ignorância e da falta de espírito público que prevaleciam no Brasil. Um novo interesse pela educação produziria não só mais escolas mas também mais instituições, secretarias e até mesmo um ministério responsável pela educação – e portanto mais poder e

exemplo, quando se ensaia a primeira reforma da instrução pública estadual, no intuito de se organizar um curso superior de educação, anexo à Escola Normal da Capital, destinado à formação de professores para o nível secundário, aperfeiçoamento de professores primários, preparação de diretores, administradores e inspetores de escola.<sup>67</sup> Afinal, a medida que o sistema educacional se expandia, também se diversificavam e se especializavam as funções escolares, tornando mais complexas as tarefas administrativas impostas pela expansão e diferenciação do sistema escolar. Contudo, a lei 88 que dispunha sobre este assunto

imprimia um caráter misto ou híbrido à Escola Normal da capital, fazendo-a participar, ao mesmo tempo, dos níveis secundário e superior. Neste ponto, a concepção que presidiu à criação (mesmo sob a forma de instituição legal, apenas) das demais escolas superiores estaduais, àquela época, revela uma sensível superioridade sobre a do curso superior da Escola Normal: tratava-se de estabelecimentos que gozavam de um 'status' perfeitamente definido de instituições de ensino superior. Na verdade, a situação de ambigüidade no tocante ao efetivo nível superior dos estudos pedagógicos continuaria por muitos anos a marcar as concepções que se sucederiam na tarefa de implantação de uma escola superior dedicada a esses estudos e contribuiria, durante muito tempo, para manter em nosso estado a educação como uma área de menor prestígio acadêmico.<sup>68</sup>

Tanto mais desprestigiada quanto maior a ênfase recaída sobre o modelo de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como "a escola propriamente universitária da USP, destinada a ser a um tempo o centro dedicado à universalidade ou à totalidade do saber e o núcleo unificador de toda a Universidade".<sup>69</sup> Esta variante paulista de organização universitária, aparentemente rebelde ao modelo federal previsto no Estatuto das Universidades Brasileiras, não acolhia, senão periférica e secundariamente, os estudos de educação em sua estrutura originária.<sup>70</sup> Entender as possíveis razões para o relativo desprestígio dos estudos pedagógicos na USP requer que se examine mais de perto "os antecedentes históricos da criação, em São Paulo, tanto do Instituto de Educação quanto

---

emprego para os intelectuais". Schwartzman, Simon. "Capítulo 5: A revolução de 1930 e as primeiras universidades", in: *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Acessível em <http://www.schwartzman.org.br>, p. 1 e 2 da versão eletrônica.

<sup>67</sup> Antunha, Heládio C. G. "As origens da Faculdade de Educação: a introdução dos estudos pedagógicos de nível universitário no Estado de São Paulo". *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, São Paulo, 1 (1), dez. de 1975, p. 28.

<sup>68</sup> Idem, p. 29-30.

<sup>69</sup> Antunha, Heládio C. G. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: CRPE, Estudos e Documentos, volume 10, 1974, p. 96. Ver também Fetizon, Beatriz A. Moura. "Faculdade de Educação: antecedentes e origens", *Estudos Avançados*, 8(22) set./dez. 1994, p. 365-373.

<sup>70</sup> Fetizon, Beatriz. "Faculdade de Educação: antecedentes e origens", *Estudos Avançados*, 8(22) set./dez. 1994, p. 366.

da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, os quais, por obra das brechas legais existentes no Estatuto das Universidades de 1931, seriam posteriormente integrados numa única arquitetura institucional.

Se as primeiras iniciativas de criação de uma Escola Normal Superior em São Paulo precederam a idéia de instalação de uma Faculdade de Filosofia, remontando aos ímpetus reformistas de Caetano de Campos e Sampaio Dória (1920), “o molde indispensável onde se fundiriam os futuros modeladores da juventude nacional” seriam ultimados no interior das faculdades de filosofia, este “foco ardente de ambição desinteressada” que – além de ter “por principal missão criar um ideal, uma consciência coletiva... e instilar na alma da coletividade a mística nacional” – deveria proporcionar a cultura geral e o conteúdo especializado aos professores de nível secundário ou superior.<sup>71</sup> É bem verdade que, com a conversão da Escola Normal da Praça em Instituto Pedagógico em 1931, transformado dois anos depois em Instituto de Educação, aquela escola chegou a se constituir antes mesmo desta faculdade, aparecendo, originalmente, como curso de aperfeiçoamento e de “preparação técnica para inspetores, delegados de ensino, diretores de estabelecimentos e professores do curso normal”, espécie de substituto provisório para uma futura escola superior de estudos pedagógicos até que houvesse condições para tanto.

De qualquer modo, as idéias de criação de uma Faculdade de Educação ou Instituto de Educação, ou de uma Escola Normal Superior, mantidas pelos poderes públicos estaduais e entendidas como instituições destinadas ao aperfeiçoamento de professores e à formação de autoridades escolares, estiveram presentes nas preocupações dos educadores paulistas nas três primeiras décadas republicanas. Essas idéias, de criação de uma escola de formação e de aperfeiçoamento pedagógico ao modo de um “Teachear’s College” americano de então, ou mesmo de uma Escola Normal Superior, de inspiração francesa, foram durante um certo tempo assimiladas à da criação de uma escola superior de altos estudos e pesquisas desinteressadas, ou àquele tipo de estabelecimento que viria mais tarde chamar-se, em nosso país, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é compreensível, uma vez que havia necessidade – sobretudo para a formação de professores secundários – de promover não apenas a prática docente e a preparação metodológica, mas também – e sobretudo – proporcionar àqueles professores o conteúdo, ou seja, dar-lhes a formação de caráter geral e também especializada, na matéria que devia ensinar. (...) O Estatuto das Universidades Brasileiras estabeleceu, como uma de suas principais inovações, a criação da

---

<sup>71</sup> As palavras entre aspas foram retiradas do discurso de Júlio de Mesquita Filho como paraninfo da primeira turma formada pela FFCL em 1937. Cita-se conforme Schwartzman, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979, p. 199.

*Faculdade de Educação, Ciências e Letras* (e não de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras) concebida como uma instituição de "caráter especial e misto", que abrigaria ao mesmo tempo os cursos de formação cultura e científica e os de preparação pedagógica. O Estatuto distinguiu, no entanto, a especial natureza de cada um desses tipos de formação e permitiu ainda aos estados construir em unidades didaticamente autônoma qualquer uma das seções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Foi exatamente este um dos dispositivos que permitiram a criação da "variante paulista" de organização universitária com a criação inicial, independente, do Instituto de Educação, à base dos recursos materiais e humanos então disponíveis em nosso meio, e mais tarde, a criação, também independente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.<sup>72</sup>

Assim, segundo Simon Schwartzman, o Estatuto das Universidades Brasileiras ao prever a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, mais do que atender uma antiga reivindicação da comunidade científica do país, respondia, na prática, a uma orientação de fortalecimento das funções didáticas, visando fundamentalmente recrutar e formar professores para o ensino secundário: "Já no caso da USP há uma separação rigorosa entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação. Este último ficou encarregado da formação de professores enquanto instrumentação didática, tendo a formação 'substantiva', ou seja, científica, ficado integralmente ao encargo da Faculdade de Filosofia. 'A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação'. (Souza Campos, 1954, p. 102) Assim, em relação ao modelo federal, há uma inversão de prioridade: aqui a Faculdade de Filosofia fará ciência e cientistas, por meio da pesquisa desinteressada e do mais alto nível. O professor secundário seria apenas uma espécie de subproduto de alta qualidade, destinado a melhorar o preparo do material humano que busca a universidade e que, por sua vez, devidamente selecionado, serviria para garantir e, se possível, aumentar os níveis de excelência do trabalho intelectual e científico. O objetivo da Universidade Federal é 'elevar o nível de cultura geral', enquanto o da USP é o de 'promover, pela pesquisa, o progresso da ciência'."<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Antunha, Heládio G. C. "As origens da Faculdade..", op. cit., p.29-30.

<sup>73</sup> Schwartzman, Simon. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979, p. 205. De acordo com Maria Clara Mariani, embora falando da situação dos funcionários do INEP na década de 1940, porém muito provavelmente também aplicável aos pedagogos formados em São Paulo, é "sabido que o Curso de Pedagogia não ministrava aos seus alunos formação técnica ou metodológica que lhes permitisse atuar na área de pesquisa". Cf. Mariani, Maria Clara. "Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais", in:

Embora seja inegável a diferenciação e separação dos papéis do bacharel e dos novos licenciados e/ou cientistas, um ligado ao universo patrimonialista e livresco, outro voltado à análise metódica e sistemática da realidade, não é aqui, ou ao menos somente neste particular, que se encontrará as razões históricas do desprestígio tradicional que cercaram os estudos pedagógicos na universidade paulista. Estas remontam, segundo Heladio Antunha e Beatriz M. Fétiçon, à acidentada escalada do Instituto de Educação da escola Normal até sua integração à Universidade de São Paulo. Esta é uma trajetória que se faz partir “do plano de estudos de nível normal para o de nível superior, ascendendo de sua condição de simples curso de aperfeiçoamento – dentro da mais importante escola normal da época – para a de escola superior, integrada na mais importante universidade do país”. Além da ambivalência de uma situação institucional que comporta tanto o ensino complementar e normal em nível secundário quanto uma escola superior de formação de professores do ensino de segundo grau, há que se ressaltar que este arranjo institucional vinha muito mais em função das necessidades de se acomodar o projeto paulista de universidade autônoma face aos anseios de centralização política e repactuação dos poderes federativos que também se expressavam na regulamentação do sistema educacional da República após a Revolução de 30. Desta forma, “ao criar-se a USP, a circunstância de já existir um curso superior de formação de professores secundários (satisfazendo à exigência federal) vem a calhar para viabilizar a variante paulista: mantém-se o núcleo da universidade (Faculdade de Filosofia) tal como o previsto, e incorpora-se o setor profissional a pequena faixa do Instituto de Educação que fornecia a formação pedagógica para o magistério secundário.”<sup>74</sup>

Fatos e circunstâncias que também testemunham e reforçam a condição de desprestígio da seção de Pedagogia, senão mesmo sua situação periférica no seio da Faculdade de Filosofia, podem ser encontrados nas embaraçantes situações funcionais dos professores do antigo Instituto de Educação, uma vez transformado por decreto na Quarta Seção da Faculdade Filosofia em 1938: incorporados aos quadros docentes da Faculdade de Filosofia, são, sub-repticiamente, catapultados “do ‘status’ de *lentes* da Escola Normal para o de *professores catedráticos*, de pleno direito, da primeira universidade do país”. Não obstante pudessem figurar dentre estes nomes algumas das personalidades “mais

---

SCHWARTZMAN, Simon (org.) *Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982. Consultado na versão eletrônica disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep/htm>, p. 3. (acesso em 12/09/2007)

<sup>74</sup> Fetizon, Beatriz. “Faculdade de Educação: antecedentes e origens”, *Estudos Avançados*, 8(22) set./dez. 1994, p. 368.

expressivas e mais respeitáveis da educação paulista”, não se pode negar que, do ponto de vista acadêmico e administrativo, catedráticos sem adequada formação de nível superior fossem equiparados, na supostamente meritocrática Universidade de São Paulo, aos renomados professores estrangeiros na composição da congregação e dos órgãos superiores. No tocante a este aspecto em particular, seria ainda interessante atentar para o fato de que, “salvo raríssimas exceções (Noemi Silveira Rudolfer e sua Psicologia da Educação são uma delas), as disciplinas e respectivos catedráticos que, vindos do Instituto de Educação, conseguiram destaque e maior reconhecimento na Faculdade (e na Universidade), fizeram-no incorporando-se a algumas seções originais e perdendo seus qualificativos *educacionais*”<sup>75</sup> como nos casos da Sociologia com Fernando de Azevedo e de Estatística, com Milton Rodrigues, senão mesmo “ampliando os seus objetivos e tornando-se ‘desinteressadas’, e não propriamente pedagógicas”.<sup>76</sup>

Não bastassem todos estes traços mais ou menos degradantes, haveria que ressaltar a manipulação dos cursos pedagógicos com vistas a objetivos estranhos à área de educação, como na recorrente utilização da licenciatura como “oportuno recurso de sobrevivência”<sup>77</sup> capaz de contornar as periódicas crises de fluxo e refluxo do corpo discente da Faculdade de Filosofia. Conforme atesta Fernando de Azevedo

Abertas as inscrições para os cursos na Faculdade de Filosofia, verificou-se, com decepção para muitos, ser insignificante o número de candidatos, inferiores ao de professores já contratados e por contratar no estrangeiro. Alarma-se, não sem razão, Júlio de Mesquita Filho com a indiferença com que parecia ser acolhida a grande iniciativa. Pedu-me sugestões e, em resposta, solicitei a necessária liberdade de ação para resolver o problema do momento. Era o mês de fevereiro, em que começavam a realizar-se no Instituto de Educação, de que era diretor, as provas de admissão dos candidatos inscritos. Percorrendo, uma por uma, as salas em que se encontravam, em exames, professores normalistas inscritos para cursos de aperfeiçoamento e especialização, falei-lhe da Faculdade de Filosofia, do seu papel no sistema universitário, da variedade de seus cursos e das perspectivas que abriam para novos estudos, em diversos domínios de conhecimentos. Que estavam em tempo de escolher entre os cursos do Instituto, a que afluíram candidatos, e os da Faculdade, a que se apresentaram em número extremamente reduzido. O resultado não se fez esperar. Reabertas, segundo minha proposta, as inscrições na Faculdade de Filosofia e prestados os exames exigidos por lei, foram matriculados condicionalmente numerosos normalistas que, acudindo a meu apelo, rumaram

---

<sup>75</sup> Fetizon, Beatriz. “Faculdade de Educação: antecedentes e origens”, *Estudos Avançados*, 8(22) set./dez. 1994, p. 369.

<sup>76</sup> Antunha, Heládio. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*, op. cit., p..

<sup>77</sup> Fetizon, Beatriz. “Faculdade de Educação: antecedentes e origens”, *Estudos Avançados*, 8(22) set./dez. 1994, p. 369.

para a Faculdade, onde deveriam fazer os cursos a que os atraíam as suas aptidões e preferências. Salvou-se, com essa medida, a Faculdade em perigo: a situação dos alunos mais tarde regularizou-se, aprovadas as matrículas, e dentre os normalistas que então se inscreveram muitos puderam ser considerados dos melhores estudantes que já teve a Faculdade de Filosofia, desde sua fundação.<sup>78</sup>

Se num primeiro momento, por força de exigências legais da licenciatura para o provimento de cargos e funções no ensino secundário e normal, “a Faculdade que quase fechara por falta de alunos... passa, muito rapidamente, a ser a mais numerosa da Universidade”, anos depois, agora pelo motivo contrário, seria novamente alcançada pelo “expediente precioso” da multiplicação das licenciaturas, quando a unificação de vestibulares por áreas e opções possibilitou que a criação indiscriminada de licenciaturas em disciplinas inexistentes no ensino médio pudesse absorver os “excedentes”.<sup>79</sup> Tanto numa quanto noutra situação, o afluxo dos licenciados acabou por abarrotar e desfazer aquele pequeno mundo dos eleitos da fina flor da elite paulistana. Ou pelo menos macular a antiga aspiração de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras livre de impulsos profissionalizantes, que se apresentasse como principal eixo de formação universitária básica, antes dedicada às alturas especulativas da ciência pura que a experiência mais rasa da transmissão das disciplinas de prática e filosofia pedagógicas para professores do ensino secundário.

Um momento de glória para os estudos educacionais bem como para sua articulação orgânica com os demais setores da Faculdade de Filosofia teria início com o projeto de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e suas ramificações regionais arquitetado por Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Por volta dos anos de 1950, Anísio Teixeira planejou desenvolver pesquisas empíricas que proporcionassem as condições de produção de diagnósticos da situação educacional brasileira, bem como a formulação de políticas embasadas cientificamente para modernizar o sistema educacional do país a partir da construção de vínculos com universidades brasileiras. A situação de convivência e estreita colaboração entre o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo e a antiga seção de estudos pedagógicos da Faculdade de Filosofia propiciaria para o reformulado Departamento de Pedagogia “uma dimensão institucional com recursos humanos e financeiros próprios

---

<sup>78</sup> Azevedo, Fernando de. “A Universidade de São Paulo”, *Ensaio Paulistas: Contribuição de O Estado de São Paulo às comemorações do IV Centenário da Cidade*. São Paulo: Anhembi, 1958, p. 222.

<sup>79</sup> Fetizon, Beatriz. “Faculdade de Educação: antecedentes e origens”, *op. cit.*, p. 371-72.

voltados quase que exclusivamente para pesquisa sistemática no campo de educação.<sup>80</sup> Destarte, à vocação prática dos cursos de licenciaturas se assomavam agora as possibilidades de treinamento sistemático em pesquisas empíricas e de definição empírica de problemas teóricos relevantes de alcance prático e coletivo. Foi justamente por esta brecha de conciliação entre a produção do conhecimento sociológico do país e sua possível contribuição para o progresso da sociologia como ciência tanto quanto da situação educacional brasileira que Luiz Pereira alcançaria relativa notoriedade no seio da escola paulista de ciências sociais.

### ***A revolução dos normalistas na hierarquia dos problemas nacionais***

“Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional.”  
(*Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, 1932)

Se a idéia de projeto comporta a possibilidade objetiva singular do encontro de subjetividade vária, portanto também de vários projetos singulares, tanto mais ela se ajusta a experiência da construção do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, instituição que, em si mesmo, constitui “um capítulo de várias histórias: institucionais, pessoais, intelectuais, políticas, científicas, educacionais e acadêmica”.<sup>81</sup> Talvez justamente por isso sua história auxilie para formar uma idéia plural do tamanho das potencialidades desse país singular, ou, nas palavras de Otto Maria Carpeaux, *desse grande País possível*. Para os fins deste trabalho interessa menos uma reconstituição da história do CBPE que perseguir o que se pode chamar de uma filosofia e de uma política de trabalho científico e cultural. Filosofia e política de trabalho que conformariam um padrão de trabalho científico suficientemente plástico e flexível para abrigar a solidariedade de uma série de projetos individuais distintos, quando não mesmo contenciosos, na concorrência de alvos empíricos, teóricos e práticos na esperança de acelerar o ritmo e o tempo da história.<sup>82</sup>

Certamente, este era um ponto que poderia aproximar figuras como Anísio Teixeira e Florestan Fernandes. Ademais, a união entre educação e ciências sociais postulada pelo educador baiano não poderia deixar de repercutir na sensibilidade de Florestan Fernandes,

---

<sup>80</sup> AZANHA, José Pires. “A pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP”, in: *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p. 58-62.

<sup>81</sup> Paoli, Niuvenius J. *As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias intelectuais de quatro personagens: Josildedeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira*. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da USP, 1995, p. 27.

<sup>82</sup> Conferir, neste sentido Fernandes, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDU SP, 1966, p. 566.

principalmente quando se lembra que foi através das portas abertas pela educação e pelo convívio com educadores que o sociólogo paulista pôde perceber que “o indivíduo só ... pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias que ele”.<sup>83</sup> Todavia, convergência mais profunda se observa na consciência da necessidade de uma filosofia e uma política de trabalho realista para alimentar ambiciosos planos de construção institucional. Tanto mais quando tais instituições se prestam à germinação de inovações sociais de várias ordens que antes provocam que precedem modificações estruturais no seio da sociedade. Se a possibilidade de fomentar o processo global de transformação social com o auxílio de pesquisas científicas cimentava as relações entre educadores e cientistas sociais, as delimitações do próprio conceito de educação e do alcance analítico das técnicas escolhidas para interpretação de problemas educacionais sugeririam possíveis rursas. Aqui, precisamente, que se avulta o papel de Anísio Teixeira, membro destacado da geração dos “pioneiros da educação” e um dos signatários – junto com Lourenço Filho, Carneiro Leão, Venâncio Filho e Fernando de Azevedo, dentre outros – do Manifesto da Escola Nova.

Os “pioneiros da educação” e da “escola nova” se bateram por reformas que colocassem o sistema escolar brasileiro em sintonia com as exigências da *reconstrução não apenas da instrução, mas da própria sociedade* diante do avanço de um novo tipo de civilização urbana e industrial, pautado pela velocidade da ciência e da técnica. O Movimento da Escola Nova, de acordo com Costa Pinto e Carneiro, produziu um “verdadeiro e fecundo casamento entre teoria e prática (...) que não impediu, antes estimulou, a quantidade e qualidade de sua contribuição às ciências sociais”. Como já foi mencionado, o ensino da sociologia se institucionalizaria no âmbito da formação de professores nos muitos Institutos de Educação criados e/ou renovados durante as reformas educacionais levadas a cabo por vários expoentes escolanovistas em diversos estados da federação no ocaso da Primeira República e na aurora do novo regime pós-1930. Dessa forma, como sugerem os estudiosos do assunto, “a sociologia ‘institucionalizada’ chega ao Brasil via educação, ou melhor, chega para analisar planejar o fenômeno educacional no Brasil”. Todavia, há limites para o consenso reformista, e mesmo os “pioneiros da educação”, embora compartilhando “um projeto nacional de valorização da educação e da aplicação de princípios científicos no seu planejamento”,

---

<sup>83</sup> Mills, C. W. *A imaginação sociológica*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.12.

apresentavam-se como “um grupo por demais heterogêneo ideologicamente para classificado de forma generalizante”.<sup>84</sup>

Ainda que irmanados no otimismo pedagógico liberal, que os faziam crer na pronta incorporação das grandes massas ao progresso via escolarização formal, pode-se distinguir ao menos duas grandes correntes no movimento da escola nova tocante às soluções dos problemas educativos: “uma individualista, tomando o indivíduo como ponto de partida para a organização da escola, e outra de orientação social, que acentuava a necessidade de articulação da escola com o meio e de sua adaptação” às novas condições sociais em rápido curso de mudanças.<sup>85</sup> A primeira apresentando uma postura acentuadamente técnica, de corte burocrático-administrativo, esta última uma visão mais engajada, predominantemente político-social. Independente da alternância de supremacia de uma ou de outra, ora oficialmente banida, ora diretamente atuante na implementação de políticas educacionais nacionais, delas surgiram a consolidação, em termos institucionais e legislativos, das diretrizes que ordenaram a prática cotidiana das atividades educativas no país, em todos os níveis, durante quase todo século XX.<sup>86</sup>

Grosso modo, estas tendências poderiam se personificar nas figuras de Lourenço Filho e Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), respectivamente, entre 1938-45 e 1952-64. Criado originalmente como um Instituto Nacional de Pedagogia, destinado “a realizar pesquisas sobre os problemas de ensino nos seus diferentes níveis”, começa a assumir contornos próprios e melhor definidos a partir do momento em que se transforma, sob idealização e comando de Lourenço Filho, seu primeiro diretor, no ambicioso “centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da educação”. Para tanto, de acordo com o art. 2º do decreto 580, de 30 de julho de 1938, o INEP teria como atribuições:

organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas

---

<sup>84</sup> Silva, Graziella Moraes da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002, p. 51-3. Ver também Correa, Mariza. “A revolução dos normalistas”, in: *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988, p. 16 e seguintes.

<sup>85</sup> A respeito das polarizações entre tais correntes consultar o 2º capítulo de Silva, Graziella M. da. *Sociologia da sociologia da educação...*, op. cit., p. 43-83, em especial p.53-66 e 71-74. As palavras entre aspas são de Fernando de Azevedo citadas na p. 80, nota 63.

<sup>86</sup> Na avaliação de Mariza Correa, “os normalistas responsáveis pelas reformas dos anos 20/30 deixaram um lastro de trabalho” que constitui uma verdadeira revolução, deixando marcas “ainda hoje presentes, mesmo que quase invisíveis, na letra de muitas normas regem a nossa vida social em geral, e a nossa atividade acadêmica”, em particular. Correa, Mariza. “A revolução dos normalistas”, op. cit., p. 17 e 18.

atinentes à organização do ensino bem como sobre os métodos e processos pedagógico; promover as investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional; prestar assistência aos serviços técnica aos serviços estaduais, municipais ou particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; divulgar pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica.<sup>87</sup>

Há quem veja certa predominância de ênfase na perspectiva psicológica das questões educacionais nessa primeira fase do INEP, indício, talvez, da orientação tecnicista assumida pelo referido órgão, atilado às exigências de decantação da psicologia coletiva do povo brasileiro e do caráter nacional, mais próximo, destarte, do perfil “neutro” atribuído ao ministério Capanema. Sem desconsiderar esta hipótese, há que se levar em consideração que a limitação inicial de quadros adequadamente qualificado para as tarefas originais do ambicioso projeto, as rígidas normas de contratação do funcionalismo público, ainda mais num período de vigência de um regime de exceção, teriam pesado na definição de rumos do INEP, imprimindo um caráter mais burocrático de documentação e sistematização da legislação e de estatísticas educacionais, além de canal de publicação de idéias através da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Em suma, um perfil de órgão técnico, mais administrativo que investigativo, antes voltado à sistematização de informações disponíveis que à elaboração sistemática de novas informações.<sup>88</sup>

Após fim do Estado Novo, com a substituição de Lourenço Filho na direção desse órgão, o INEP aprofundaria suas funções burocráticas, acentuando sua descaracterização enquanto centro de pesquisas a serviço do Ministério da Educação e Cultura. Rumo completamente distinto tomaria esta instituição com a posse de Anísio Teixeira à direção desse órgão. Contando com o apoio do ministro da educação Ernesto Simões Filho, Anísio chegava ao INEP com a intenção de retomar e ampliar seus propósitos originais, dinamizando sua estrutura de funcionamento para transformá-lo num órgão capaz de amparar “a base de estudos e pesquisas necessárias a um realismo operante de meios e a uma inteligência esclarecida de fins e propósitos”.<sup>89</sup>

---

<sup>87</sup> Ver Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira...*, op. cit., p. 689; e Mariani, Maria Clara. “Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais”, op. cit., versão eletrônica, p. 3.

<sup>88</sup> As idéias contidas neste parágrafo se inspiram em Silva, Graziella M. da. *Sociologia da sociologia da educação*, op. cit., e Mariani, Maria Clara, *op. cit.*, versão eletrônica, p. 3.

<sup>89</sup> Cf. Mariani, Maria Clara. “Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais”, op. cit., versão eletrônica, p. 4.

Escaldado pelos fracassos acumulados pelas reformas educacionais por ele ensaiadas, primeiro na Bahia, entre 1924-28, depois no Distrito Federal, entre 1931 a 1935, após passar por um período de relativo ostracismo, Anísio procurou construir ao redor de si ampla rede de apoios nacionais e internacionais para propiciar as condições por ele julgadas indispensáveis para se “fugir do acidentalismo e das injunções políticas”.<sup>90</sup> Dessas experiências, mediada por estágios em Columbia University e como conselheiro de educação na UNESCO, Anísio voltaria à administração pública convicto da necessidade de recrutar cientistas sociais com vistas à realização de levantamentos sistemáticos prévios das questões que pretendia atacar em termos de política educacional. Tanto é assim que, durante sua gestão na secretaria da educação do governo de Otávio Mangabeira, se empenharia em criar uma divisão de pesquisas e “uma Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia”, as quais, por intermédio de convênios com a universidade de Columbia e com a UNESCO, promoveria amplo projeto de pesquisa sobre as condições sociais de algumas regiões do estado.<sup>91</sup> Talvez, tenha sido o desempenho revelado nestas articulações institucionais um dos motivos do convite que lhe direcionara Ernesto Simões, o referido ministro da educação do segundo governo Vargas, para implementar e dirigir a Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951.

De acordo com o estudo de Maria Clara Mariani, “a CAPES fora idealizada pelo economista baiano Rômulo de Almeida, e tinha como objetivo desenvolver mecanismos que permitissem formar, no mais curto espaço de tempo, os quadros necessários para o programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o presidente Vargas”, por meio da concessão de bolsas de estudos no exterior ou em centros de excelência já existentes ou a serem criados no país, visando melhorar a qualidade técnica e científica de professores e alunos universitários. Um ano depois de iniciados os trabalhos junto a CAPES, tendo sido realizados levantamentos de pesquisa e documentação acerca das condições do ensino superior brasileiro, com a morte de Murilo Braga de Carvalho, segundo diretor do INEP, Anísio é convidado a assumir também a direção desse órgão, acumulando as duas funções até meados dos anos 60. Em 1952, portanto, Anísio Teixeira chegava à direção do INEP “cercado de uma intensa expectativa”, trazendo consigo a

---

<sup>90</sup> Idem, p. 1.

<sup>91</sup> A este respeito ver os trabalhos de Mariza Correa, “A revolução dos normalistas”, op. cit., p. 18-9; e *História da Antropologia no Brasil*. Campinas: editora da Unicamp; São Paulo: Vértice, 1987, p. 21 e ss.

imagem “de um técnico de competência internacionalmente reconhecida”, porém “inteiramente avesso à burocracia”.<sup>92</sup> No seu discurso de posse assim se pronunciava:

As funções do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos deverão ganhar amplitude maior, buscando tornar-se, tanto quanto possível, o centro de inspiração do magistério nacional, para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira (...) Os estudos do INEP deverão ajudar a eclosão desse movimento da consciência nacional indispensável à reconstrução escolar.<sup>93</sup>

O projeto de Anísio Teixeira não deixaria de encontrar obstáculos mais ou menos intransponíveis, em virtude das limitações dos quadros técnicos do INEP para tocar adiante tarefas tão complexas, senão mesmo do papel marginal jogado pela educação nas políticas governamentais. Nada mais, nada menos, este projeto consistia na aplicação do conhecimento científico para intervir em três níveis da realidade educacional do país: a) no plano da organização e gestão do sistema escolar; b) na formação e capacitação de professores; c) no cotidiano da vida escolar, introduzindo os resultados dos estudos e pesquisas nas próprias práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.<sup>94</sup> Inicialmente, para contornar os entraves burocráticos e organizacionais identificados na estrutura de funcionamento do INEP, Anísio Teixeira conceberia a criação de um plano de trabalho concentrado em duas grandes campanhas: a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME) e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino (CALDEME). Em síntese, respectivamente, os objetivos destas campanhas eram: a) de um lado, a sistematização de um diagnóstico da situação do ensino médio e elementar, dos sistemas estaduais de educação, do professorado e de seu alunato, em termos de organização técnica e administrativa, capacidade, condições materiais e sociais da vida escolar, ideais, aspiração e conflitos vivenciados por seus principais agentes; b) de outro, o planejamento e elaboração das bases para transformação do ensino secundário, através da produção de manuais que servissem de guia para professores e alunos do ensino

---

<sup>92</sup> Mariani, Maria Clara. “Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais”, op. cit., versão eletrônica, p.1.

<sup>93</sup> Idem., p. 3.

<sup>94</sup> Waleska, Ana Mendonça. “O projeto de Anísio Teixeira”, in: Brandão, Zaia & Waleska, Ana Mendonça (org.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Casa de professores, 1997, p. 31.

médio, escritos por gente competente e comprometida com a modernização das condições didáticas e educacionais brasileiras.<sup>95</sup>

Estas campanhas, mobilizando os principais técnicos em educação, a comunidade dos educadores secundários e universitários do país, além da novidade do diálogo entre segmentos da sociedade civil e os promotores das políticas educacionais, traziam a importante contribuição de revelar um tratamento inovador dos dados já existentes, não se limitando a sua acumulação e catalogação. Como acentua Maria Clara Mariani, embora pensadas como mecanismos transitórios, que permitissem contornar dificuldades momentâneas de pessoal e de verbas, tanto a CILEME quanto a CALDEME tiveram um papel fundamental no processo de dinamização do INEP ao imprimir-lhe uma filosofia de trabalho até então inexistente.<sup>96</sup> Esta filosofia de trabalho seria forjada e facilitada pelas circunstâncias do bom relacionamento de Anísio Teixeira com técnicos da UNESCO, o que permitiu assentar um convênio para a “realização de um grande *survey* sobre a situação educacional do país”, co-patrocinado pelo Departamento de Educação daquela instituição internacional, “do qual resultassem elementos sobre os quais fosse possível planejar, em todos os níveis e graus do ensino, medidas de longo alcance visando à reconstrução educacional do país”.<sup>97</sup>

A concepção desta filosofia de trabalho ganharia contornos mais nítidos a medida que as discussões prévias para a realização do *survey* vão se transformando na idealização de uma instituição permanente para a elaboração estudos empíricos sobre a educação no Brasil e para preparação de quadros especializados para levar adiante a prática de tais pesquisas. De acordo com o primeiro esboço proposto por Anísio Teixeira, este “Centro de Altos Estudos Educacionais” comportaria os seguintes objetivos:

- A. A pesquisa das condições culturais do Brasil em suas diversas regiões, das tendências de desenvolvimento e de regressão e das origens dessas condições e forças – visando a uma interpretação regional do país tão exata e tão dinâmica quanto possível. Essa pesquisa deveria permitir a formulação de uma política institucional, especialmente de referência à educação, capaz de orientar o desenvolvimento desejável de cada região do país.

---

<sup>95</sup> Consultar sobre este aspecto, além do já mencionado estudo de Maria Clara Mariani, o trabalho de Xavier, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisa Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-60)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2000

<sup>96</sup> Mariani, Maria Clara. “Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional...”, op. cit., versão eletrônica, p.5.

<sup>97</sup> Correa, Mariza. “A revolução dos normalistas”, op. cit., p. 19.

- B. A pesquisa das condições escolares do Brasil, em suas diversas regiões, por meio do levantamento dos seus recursos em administração, aparelhamento, professores, métodos e conteúdos de ensino, visando apurar até quanto a escola está satisfazendo as suas funções em uma sociedade em mudança para o tipo urbano e industrial de civilização democrática, e até quanto está dificultando esta mudança, com a manutenção dos objetivos apenas alargados da sociedade em desaparecimento.
- C. À luz da política institucional formulada pela pesquisa antropológica e das verificações da pesquisa educacional: 1) elaborar planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional de cada região do país, no nível primário, rural e urbano, secundário e normal, superior e de educação de adultos; 2) elaborar, baseados nos fatos apurados e inspirados na política adotada, livros de texto de administração escolar, de construção de currículo, de psicologia educacional, de filosofia da educação, de medidas escolares, de preparo de mestres, etc.
- D. Conjuntamente com esse trabalho de pesquisa, interpretação e elaboração de material pedagógico e, por meio dele, o centro treinará administradores escolares e especialistas em educação para lotar os Centros Regionais de Estudos Pedagógicos que estão sendo criados nos estados, ligados ao master-center do Rio de Janeiro, e, se possível, os próprios departamentos de educação das Escolas de Filosofia das universidades brasileiras.<sup>98</sup>

Algumas proposições devem ser destacadas nesse documento de trabalho. Em primeiro lugar, fica óbvio que este centro integra uma estratégia imaginada por Anísio Teixeira para conferir à política educacional recursos materiais e humanos que atendam e respeitem às exigências sociais particulares a cada região do país em consonância com uma diretriz nacional previamente estabelecida.<sup>99</sup> Neste sentido é sensível uma concepção do processo educativo bastante ampla, muito próxima da noção durkheimiana de educação como processo generalizado de socialização, compreendendo, porém, tanto suas faces de transmissão como de reconstrução de hábitos, valores, atitudes, aspirações, etc., o que permite o estudo dos fatos e das instituições da educação formal e informal do ponto de vista "sociológico", "antropológico", etnográfico ou, de modo mais simples e direto, do ponto de vista das ciências sociais. Por outro lado, o recorte das dimensões sociais privilegiadas nessa perspectiva de trabalho casa-se perfeitamente com a dinâmica dos grandes inquéritos de comunidades, investigando as configurações sociais de um ponto de vista ecológico e exaustivamente empírico. Isso permitiria acomodar, sem grandes comoções, as tradições de pensamento francesa e norte-americana em

---

<sup>98</sup> Documento citado em Mariani, Maria Clara. "Educação e Ciências Sociais: O Instituto...", op. cit., p. 6. Também em Ferreira, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001, p. 20-21.

<sup>99</sup> Xavier, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório*, op. cit., p. 92.

indagações sociológicas nas quais “as tarefas da crítica” emparelham-se “aos anseios de ação e renovação”.<sup>100</sup>

Em segundo lugar, também é nítida a intenção de que o centro deveria colocar a investigação científica, racionalmente aproveitada para fins práticos, a serviço da orientação e realização de políticas e reformas educacionais que provoquem mudanças substantivas na orientação de conduta dos cidadãos brasileiros, preparando-os para assimilar os requisitos mínimos para a civilização urbana e industrial que se desejava construir no país. Tanto no sentido de elaboração de diagnósticos das necessidades sociais e dos problemas educacionais a serem enfrentados em cada região do país, quanto das exigências técnicas da preparação e multiplicação de quadros para conduzir as reformas, quando não mesmo as próprias pesquisas de campo destinadas a diagnosticar os efeitos de integração e desintegração, os avanços e recuos, das práticas reformistas.

Os planos de organização e delimitações dos fins práticos e operacionais do centro seriam cuidadosamente examinados e discutidos na reunião de 18 de agosto de 1955, onde foram apresentados os relatórios-sínteses elaborados por Otto Klineberg e por Charles Wagley e João Roberto Moreira. Neste conjunto de documentos se procurava sistematizar um esquema operacional concreto e único para dar vida ao projeto que técnicos brasileiros e da UNESCO vinham discutindo desde 1952, quando Anísio Teixeira ventilara a idéia da criação desta instituição de pesquisa para William Beatty, aproveitando-se das brechas abertas por aquele órgão das Nações Unidas para “fomentar algumas situações de progresso acadêmico” nas ciências sociais latino-americanas, conforme as palavras de Charles Wagley, parceiro e colaborador de Anísio Teixeira desde os tempos da Fundação de Desenvolvimento da Ciência do Estado da Bahia.<sup>101</sup>

Dadas as orientações práticas de aplicação do conhecimento científico presentes na concepção original de Anísio Teixeira, o projeto de criação de um Centro de Altos Estudos Educacionais, por sugestão de Otto Klineberg, seria rebatizado como Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Em 28 de dezembro de 1955, após longo período de discussões prévias, o Decreto n.º 38.460 instituía o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, com sede no Rio de Janeiro, e mais outros cinco Centros Regionais: de Recife, Salvador, Belo

---

<sup>100</sup>Cf. Fernandes, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966, p. 554.

<sup>101</sup> Como Anísio Teixeira, Charles Wagley também estudou na Universidade de Columbia, fato que possivelmente os tenha aproximado. Segundo Wagley, Anísio Teixeira “sempre falava que, em vista da condição universitária brasileira, fazia-se urgente capitalizar o conhecimento de estrangeiros sobre o Brasil e reverter em benefício do país o esforço analítico de tanta gente..”, cf. Meihy, José Carlos Sebe Bom. *A colônia brasilianista: história oral de vida acadêmica*. São Paulo : Nova Stella, 1990, p. 67 e 74.

Horizonte, Porto Alegre e São Paulo. O organograma dos centros era basicamente o mesmo para todas as unidades, com a possibilidade de pequenas variações, caso necessário, para os centros regionais. O CBPE e os CRPE contavam com quatro divisões principais para operacionalizar suas atribuições: duas divisões de pesquisa e estudos educacionais (DEPE) e sociais (DEPS); uma divisão de aperfeiçoamento do magistério (DAM), com a finalidade de prestar assistência ao magistério primário e normal; e outra de documentação e informação pedagógicas (DDIP), subsidiária às divisões de pesquisas, responsável, além da publicação e intercâmbio das produções dos centros e de outras instituições de pesquisa afins, pelo registro, organização, sistematização e manipulação criadora da documentação com vistas à produção de novos conhecimentos.

A dualidade das divisões de pesquisas seria resultado das prescrições sugeridas na importante reunião de trabalho de 18 de agosto de 1955. Ali ficaria acertado que uma das primeiras tarefas do CBPE seria fixar as relações entre a educação brasileira e a realidade social do Brasil mediante a construção e comparação de um mapa cultural e um mapa educacional, nos quais se esquadrihassem “às necessidades e exigências do povo brasileiro, nos vários níveis sociais, econômicos e educacionais e nas várias regiões geográficas” do país. O primeiro mapa contemplaria o “conhecimento completo da cultura brasileira contemporânea no seu sentido mais amplo, incluindo a vida de família e criação dos filhos; atividades econômicas e sociais, o uso do tempo de lazer, atitudes psicológicas, objetivos e ideais, com a devida atenção à herança religiosa ética do povo brasileiro”. Quanto ao segundo mapa, este deveria apresentar o “quadro completo e satisfatório do estado atual da educação brasileira em todos os níveis e em todas as regiões”, o que implicava na análise das formas pelas quais a educação se realizava em maior ou menor acordo com as condições locais e os requisitos mínimos de aprendizagem – e portanto socialização – para se viver numa sociedade em mudança.<sup>102</sup>

É bem provável que essa estratégia de implementação do centro conserva e amplia os objetivos da CILEME, na exata medida que pretende levar em conta não apenas a estrutura e os condicionamentos existentes no sistema escolar formal do país mas também suas possíveis conexões com a dinâmica geral da sociedade brasileira, com vistas a torná-lo um instrumento de criação ou controle de ajustamentos às normas de

---

<sup>102</sup> Ferreira, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, op.cit., p. 21-2.

comportamento impessoal, racional e urbana do mundo moderno.<sup>103</sup> Desta forma, o alargamento da concepção de educação como um processo mais geral de socialização, servia de guarda chuva para abrigar uma série de pesquisas sobre especificidades regionais, relações raciais, urbanização, migrações, aculturação, industrialização, etc. aglutinando estudos a respeito de problemas centrais para o desenvolvimento das ciências sociais no Brasil. Daí dizer-se que a estratégia de funcionamento do CBPE mesclava esforços de planejamento educacional com interesses de institucionalização das ciências sociais, canalizando recursos materiais e humanos para a realização de pesquisas de campo, através daquilo que Darcy Ribeiro chamou de “uma grande máquina de ciências sociais, de intelectuais tratando da problemática da educação”.<sup>104</sup>

Este traço é mesmo reconhecido num dos primeiros relatórios do INEP acerca da ação exercida pelos centros de pesquisas educacionais:

Em sua fase inicia a Divisão [de Estudos e Pesquisas Sociais] procurou principalmente resolver o problema de pessoal especializado para a realização de um programa científico bem elaborado: em cooperação com a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pesquisadores de Nível Superior) organizou um curso de aperfeiçoamento de Pesquisadores Sociais, recebendo, através de uma seleção prévia, bolsistas do Rio e estudantes indicados pelos diversos Centros Regionais, num total de 14. O curso, em regime de tempo integral, teve a duração de dois anos, constando de uma parte teórica, com aulas e conferências sobre Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Demografia, Estatística, Economia, Problemas Brasileiros de Educação e História do Brasil, ministrado por técnicos de renome no quadro nacional; e uma parte prática, pela qual os alunos foram sendo integrados na pesquisa social – propriamente dita, através de sua colaboração e participação ativa em todas as fases das pesquisas em andamento no DEPS (formulação do plano, levantamento de dados no campo, apuração e elaboração do material colhido), o que, ao mesmo tempo representava um treinamento ideal para os estudantes e constituía também uma solução para o problema de recrutamento de auxiliares de pesquisa.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> De acordo com as informações contidas no primeiro número de *Educação e Ciências Sociais*, Boletim oficial do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, a CILEME e CALDEME “representavam antecipações do programa de atividades do CBPE, que surge como o coroamento orgânico delas todas”. Cf. *Educação e Ciências Sociais*. Boletim do CBPE, Ano I, volume I, Nº 1, março de 1956, p. 44 e p. 46-7.

<sup>104</sup> “Um dos problemas da educação – continua Darcy Ribeiro – é que é muito difícil atrair gente inteligente para se ocupar com problemas de criança da escola primária, ou do jovem da Escola Normal. Quando Anísio criou o CBPE, seu objetivo era ter um comando fora do Ministério dedicado aos problemas da educação e vinculado à universidade, à intelectualidade e também ao magistério. Foi a tentativa de interessar a intelectualidade brasileira nos problemas da educação..” Cf. Mariani, Maria Clara. “Educação e Ciências Sociais: O Instituto...”, op. cit., respectivamente, p. 8 e 7.

<sup>105</sup> Cf. “Ação do INEP e os centros de pesquisas no quinquênio 1956-60”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC, vol. XXXV, n.º 84, jan/março de 1961, p. 93-135, especialmente p. 115-16.

O mérito e a habilidade de Anísio Teixeira na criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais radicam na concepção de um projeto suficientemente plástico e flexível para abrigar a questão da educação dentro das expectativas ideológicas mais amplas de desenvolvimento sócio-econômico nacional propaladas no cenário internacional do pós-guerra. A sintonia deste projeto com as tendências mais gerais da época pode ser verificada em duas dimensões: de um lado, os princípios orientadores da organização do centro pareciam reproduzir, para esfera da educação, a lógica das estruturas paralelas de gestão, à semelhança dos grupos executivos que, no governo JK, se responsabilizavam pelo planejamento de áreas estratégicas, mais ou menos livres dos entraves burocráticos da máquina oficial do estado. Esta duplicidade encontra-se mesmo no paralelismo dos nomes dos órgãos subordinados ao MEC: Instituto/Centro, Nacional/Brasileiro de Estudos/Pesquisas, Pedagógicas/Educacionais; por outro lado, a construção de uma perspectiva crítica da imagem oficial de nação homogênea, dotada de uma suposta uniformidade cultural, encontrava ressonância internacional no projeto da UNESCO sobre a diversidade das culturas e a necessidade de sua integração num mundo democrático e pluralista. A própria adoção da concepção antropológica de cultura, implícita na concepção de educação como processo geral de socialização, colocava as pesquisas do CBPE na esteira dos estudos culturalistas em sua busca do resgate local, do específico e do diverso, na conformação de padrões culturais nas regiões do país. Além do fato de que esta perspectiva casa-se com os estudos comunidade e com as premissas teóricas das várias teorias da modernização, muito em voga na época, ao localizar na escola um instrumento de divulgação do estilo de vida urbano e industrial. O emprego de técnicas dos estudos de comunidade utilizados na construção do mapa cultural permitiria identificar “os problemas criados pela rigidez do sistema educacional em contraste com a heterogeneidade e com a plasticidade do sistema sócio-cultural”.

Assim parece ficar claro que a estratégia de criação do CBPE contempla uma política e uma filosofia de trabalho: a primeira delimitando o raio de ação ao formular os princípios que orientarão as atividades do centro em suas conexões institucionais; a segunda oferecendo procedimentos práticos que regulam as tarefas de pesquisas e as suas possibilidades de aplicação concreta. Aliás, o exame das críticas dirigidas por Florestan Fernandes ao projeto de delimitação das funções e futuras atividades do centro é extremamente útil para avaliar o grau de exemplaridade comportado pela estratégia

institucional de aprofundamento do conhecimento e interpretação da dinâmica geral da sociedade brasileira e o papel que o CBPE jogaria no desenvolvimento das ciências sociais no Brasil com sua ação simultânea como instituição de pesquisa e assessoramento técnico.<sup>106</sup>

As considerações de Florestan Fernandes sobre as virtualidades do centro deixam transparecer seu próprio projeto de formação e conformação de um padrão trabalho científico que atenda a alvos ao mesmo tempo empíricos, teóricos e práticos. Deste ponto de vista, suas principais reticências às propostas contidas nos documentos Klineberg e Wagley-Moreira dirigem-se aos aspectos organizacionais, teóricos e metodológicos, evidenciando o receio de que as atividades planejadas estivessem aquém das circunstâncias históricas que conferem necessidade e sentido às ações de um centro de pesquisas tal como seria desejável. Com relação à primeira questão Florestan advertia que na concepção do centro deveriam prevalecer os fins específicos que impulsionam sua criação naquele momento: o desenvolvimento de pesquisas auxiliares à formulação de uma nova política educacional coerente com as forças econômicas, sociais e culturais que estavam moldando a sociedade brasileira àquela altura. Destarte, reputava de fundamental importância a definição precisa desses fins, de origem ou natureza prática, para inspirar e orientar o aproveitamento da pesquisa desenvolvida pelo CBPE:

Toda parte relativa aos desenvolvimentos iniciais de pesquisa adoece do pressuposto de que o Centro constitua o equivalente de um *Instituto de Pesquisas Científicas sobre as Condições de Existência Humana no Brasil*. Na medida em que meus conhecimentos dos problemas da sociologia aplicada me oferecem bases para interpretar as limitações dos dois projetos, estas me parecem ser de ordem a tornar o Centro inoperante na esfera da ação. Nenhuma instituição que vise aplicar racionalmente os resultados da pesquisa científica pode exercer influências construtivas se suas funções não forem formuladas de modo explícito e específico. De outra forma, não poderá haver continuidade do esforço de investigação e objetividade no equacionamento e tratamento dos problemas práticos.<sup>107</sup>

Neste quesito parecia consensual que os interesses e os objetivos da ação educacional estruturariam as pesquisas de ciências sociais realizadas dentro do CBPE. Outro ponto de consenso se expressava na urgência de realização de estudos sobre diversos aspectos da sociedade brasileira que permitissem a melhorar a qualidade do

---

<sup>106</sup> A exposição a seguir acompanha os comentários e sugestões críticas apresentadas por Florestan na reunião preparatória a propósito da organização e planejamento das atividades do CBPE. Cf. Fernandes, Florestan. "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais", *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDU SP, 1966, p. 565-78.

<sup>107</sup> Cf. Fernandes, Florestan. "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais", *op. cit.*, p. 573.

conhecimento disponível sobre a estrutura social do país e seu diversificado substrato sócio-cultural.

Os desacordos principiam a surgir quando se procede a análise dos móveis que presidem a escolha de técnicas de elaboração e comparação dos mapas “como recurso para situar os problemas que emergem na esfera de integração do sistema educacional brasileiro às condições concretas de existência da população brasileira”. (p. 575) De acordo com Florestan o tipo de enquadramento proposto não articula as exigências situação e as necessidades de orientação prática, como deveria, para a intervenção racional deliberada no modo de funcionamento de grupos sociais visando a reformulação do sistema educacional brasileiro. Do ponto de vista sociológico, o problema do ajuste do “sistema educacional às comunidades brasileiras e aos fins de socializadores da educação dentro delas” deveria encaminhar soluções que apenas permitissem o restabelecimento do equilíbrio das situações por meio da libertação das tendências de transformação global do sistema educacional, o que exigiria uma interpretação dinâmica da realidade social presente, isto é, não um exame dos processos sociais recorrentes, mas dos processos sociais *in flux*. Em outras palavras, as técnicas escolhidas seriam indicáveis se as exigências da situação fossem formuladas no sentido de se ajustar a educação às condições de existência já alcançadas:

Na verdade, se a sociedade brasileira fosse suficientemente conhecida, nos seus amplos aspectos, seria bastante organizar um arquivo dos materiais e depois distribuí-los espacialmente, para descobrir padrões, tendências e uniformidades que podem ser evidenciados por meio da construção de mapas. Entretanto, como a sociedade brasileira não é suficiente conhecida, seria recomendável escolher um procedimento que permitisse obter resultados equivalentes, independentemente da realização de projetos demorados e custosos de investigação.<sup>108</sup>

O problema aqui, portanto, era outro: mudava de figura por se tratar da criação ou difusão de “novas atitudes, relativas à compreensão das atividades econômicas, da natureza humana, da vida política e do progresso da Nação como um todo”. (p. 569-70) Nesta circunstância, portanto, o problema deve predominar sobre a técnica de investigação; caso contrário o instrumento de trabalho pode não se adequar às funções que deveria preencher, e, assim, de meio se transformar em fim em si mesmo:

A escola e as influências da escola precisam ser apanhadas e analisadas em termos do processo de desenvolvimento que afeta a sociedade brasileira como um todo,

---

<sup>108</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”, *op. cit.*, p. 575-6.

ainda que com intensidade variável de acordo com as regiões do país. (...) Uma política educacional com fundamentos realistas e baseada nos resultados da investigação científica, nas condições da sociedade brasileira atual, terá forçosamente que conceber a educação como um fator de influência que deve ser dirigida de acordo com as possibilidades de desenvolvimento do sistema social. Não vejo como a elaboração de mapas e seu confronto possam permitir esses fins, que não podem ser definidos em face da atividade de processos sociais recorrentes, mas que exigem a análise dos processos sociais que operam no nível histórico.<sup>109</sup>

As reticências de Florestan Fernandes não se dirigiam para as limitações das possibilidades de desenvolvimento das ciências sociais abertas pelo CBPE. Seu grande receio encontrava-se no fato de que os riscos reais de fracasso ou inoperância do centro pudessem abalar a confiança depositada na orientação racional e científica para o encaminhamento de soluções de problemas práticos em meio a rusticidade do ambiente cultural brasileiro. Ou seja, que a deslegitimação do raciocínio científico, pela sua aparente inutilidade, pudesse abrir as comportas do irracionalismo obscurantista das tendências conservadoras atuantes na sociedade e na cultura brasileiras. E estas, além de não serem poucas, se faziam bastante presentes:

Para que o Centro possa ser concebido como uma unidade operativa e influente, seria preciso que ele ou resultasse ou fosse acompanhado de outras alterações na administração e na política educacionais do País. Se ele nasce como uma experiência isolada, pouco se poderá esperar dele; se ele se insere num conjunto ordenado de renovação do aparelho administrativo, técnico e burocrático do Ministério da Educação, os limites à sua ação só tenderão a surgir: 1º) nas esferas em que obstáculos culturais e sociais opuserem resistência às influências inovadoras do Centro; 2º) no capítulo dos recursos materiais e humanos. Existem, neste nível, três espécies de questões, que mereceriam ser ventiladas nos dois relatórios: *a)* a da organização adotada para atingir os fins práticos visados – não apenas no que concerne à estrutura interna do Centro, quanto ao pessoal e suas atribuições, mas no que se refere às possibilidades de transformar conhecimentos da situação e orientações práticas em forças culturais e sociais operantes no sistema educacional brasileiro e na sociedade condicionante; *b)* a estratégia a ser seguida no terreno prático, de modo a relacionar as influências e correntes conservadoras, existentes em nosso meio, com as necessidades de mudanças mais ou menos radicais nas funções da educação e com as técnicas mais adequadas para provocar as inovações; *c)* os limites impostos à capacidade do Centro de operar como um fator de mudança cultural e social, que se colocam no plano dos recursos materiais, da organização administrativa e política e dos elementos

---

<sup>109</sup> Cf. Fernandes, Florestan. "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais", *op. cit.*, p. 570-1.

humanos disponíveis para a realização das pesquisas, a interpretação de dados e a elaboração de orientações e sugestões práticas.<sup>110</sup>

Todavia, nem tudo era alvo de censuras. Uma vez redefinidos os alcances e o significado dos referidos mapas em termos da situação educacional, eles teriam um papel relevante a desempenhar na estratégia de formação de pesquisadores e de aperfeiçoamento de instrumentos práticos de investigações empíricas. E aqui se abrem novamente as brechas consensuais:

Tendo-se em vista a natureza dos dados exigidos pela elaboração do mapa cultural, o "survey" ou inquérito etnológico e sociológico seria o recurso adequado de trabalho, pela economia de tempo, de dinheiro e de pessoal com que poderia ser realizado. (...) Ele requeria consideração especial por outras duas razões. Primeiro, serviria como um recurso de treinamento e de seleção dos pesquisadores do Centro. Segundo, ofereceria bases adequadas para a escolha racional das situações ou problemas que merecessem – por causa de caracteres típicos ou generalizáveis ou ainda por causa da natureza dos problemas educacionais evidenciados – investigação monográfica. Do ponto de vista dos objetivos práticos do Centro, essa combinação do "survey" com a investigação monográfica apresentaria a vantagem de facilitar a transição dos problemas de morfologia educacional e social para os que emergem nas esferas dinâmicas e *in flux* da sociedade brasileira.<sup>111</sup>

Não por acaso, este tipo de abordagem, com outras chaves, em outras chaves, ganhando novos matizes teóricos ao longo de seu desenvolvimento, será retomado no projeto do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho junto à cadeira de sociologia I. Veja-se, aliás, como também é possível antever, mesmo antes da montagem do CESIT, como a política e a filosofia de trabalho da cadeira de Sociologia I se encarregava de aproveitar as brechas institucionais eventualmente abertas para expandir suas atividades com a mobilização de recursos ao seu alcance, uma vez que Florestan Fernandes também conseguiu "plantar" alguns dos projetos da sua cadeira no repertório de pesquisas do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.<sup>112</sup> Mas isso já é assunto para outra ordem de

---

<sup>110</sup> Cf. Fernandes, Florestan. "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais", *op. cit.*, p. 575.

<sup>111</sup> Cf. Fernandes, Florestan. "O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais", *op. cit.*, p. 576.

<sup>112</sup> Conforme se pode ler no primeiro número do Boletim do CBPE, na parte referente ao noticiário das atividades desenvolvidas no centro, está anunciada uma pesquisa sobre "**Relações de Raças no Brasil Meridional**: Quando se realizaram no Brasil, por iniciativa e sob patrocínio da UNESCO, entre 1950 e 1953, as pesquisas sobre relações de raças, ficaram algumas áreas de fora do programa daquelas pesquisas. Entre elas se destaca o Brasil Meridional, onde, pela presença de núcleos coloniais estrangeiros, o padrão de relações inter-étnicas apresentam peculiaridades marcantes. Foram esses motivos que levaram o CBPE a iniciar uma pesquisa sobre o assunto, objetivando inclusive, sobre os seus resultados, basear uma análise das possibilidades de intervenção nos processos de ajustamento e desajustamento racial que ali têm lugar. O responsável por este projeto é o Dr. Florestan Fernandes, professor da cadeira de sociologia I da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, que dirige uma equipe formada por seus assistentes. Desta pesquisa resultará três tipos de elaboração do material: a) cada um dos pesquisadores do grupo apresentará uma monografia sobre a área que

revoluções, que será abordada no próximo capítulo. Por ora, resta sugerir, ainda que muito brevemente, o modo como o que foi até aqui discutido opera nos primeiros trabalhos de Luiz Pereira.

### ***Articulações, convergências e divergências: apontamentos provisórios***

O CRPE paulista foi o primeiro dos centros regionais a entrar em operação, estabelecendo-se mediante um convênio firmado diretamente entre o INEP/CBPE e a Universidade de São Paulo, fato que fez dele um dos únicos centros regionais a gozar, em sua estrutura de funcionamento, relativa autonomia com relação à Secretaria Estadual de Educação. Nesse sentido se compreende a política de Anísio Teixeira de colar às atividades dos Centros, nacional e regional, ao prestígio de instituições (no caso de São Paulo) ou figuras públicas (como Gilberto Freyre, em Recife). Suas atividades se iniciam em meados de 1956, funcionando no primeiro edifício construído no terreno em que se destinaria à localização da futura Cidade Universitária, no Butantã. As pesquisas educacionais na Universidade de São Paulo são anteriores às atividades do Centro Regional, embora elas venham a ganhar substantivo reforço com o seu advento. Além dos trabalhos do próprio Fernando de Azevedo, cabe lembrar que este delegaria a Antonio Candido, um de seus assistentes, a responsabilidade regular de ministrar cursos de sociologia da educação desde 1947, chegando mesmo a insinuar a possibilidade de abrir uma cátedra nessa disciplina para que seu primeiro assistente desistisse da deserção sociológica em favor da literatura nos idos de 1957. Dessa profícuca atividade, vertente verdadeiramente “esquecida” da sociologia de Antonio Candido, restam textos clássicos e seminais como “A estrutura da escola”, “Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação” e “As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação”.<sup>113</sup> Também

---

pessoalmente estudou, monografia essa que servirá como tese de doutoramento em Sociologia; b) em co-autoria será preparado um estudo de conjunto, visando ao aproveitamento sistemático dos resultados das investigações procedidas no sentido de generaliza-las para toda a região do Brasil meridional; c) ainda em co-autoria os pesquisadores redigirão uma monografia em que serão analisados os problemas específicos de cada comunidade, referentes à escola na situação de contato racial, investigada”, p. 64.

<sup>113</sup> Em *A Tradição esquecida: Os parceiros do Rio Bonito e a sociologia de Antonio Candido*, ao proceder o resgate da contribuição sociológica do mais conceituado crítico literário brasileiro do século XX, Luiz Carlos Jackson permite reforçar a impressão do plano mais relegado reservado à sociologia da educação deste autor. Esta merece apenas uma menção discreta, embora reconhecendo a necessidade de seu estudo e a promessa de realização dessa tarefa para um futuro próximo, numa nota de rodapé, o que certamente poderá passar despercebida por um leitor menos atento. Antes dele, Marisa Lajolo também chamaria atenção para estes textos de sociologia da educação: “Para os pesquisadores interessados no pesquisador – diversos e posteriores candidatos –, tais textos guardam outras revelações: fazem aflorar interesses cuja manifestação será cada vez mais nítida ao longo da obra de Antonio Candido.” Cf. Lajolo, Marisa. “Ensino, escola”, in: D’Incao, Maria Angela & Scarabotolo, Eloisa Faria (orgs.) *Dentro do texto, dentro da vida: ensaios sobre Antonio Candido*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992, p. 118-125. Jackson, Luiz Carlos. *A tradição esquecida: os parceiros do rio bonito e a*

cabe destacar a figura de Emílio Willens, que antecedeu Antonio Candido na condução dos cursos de sociologia da educação na Faculdade de Filosofia, até sua transferência para a cátedra de Antropologia da mesma faculdade, em 1941.

Em 1956, antes mesmo de ingressar no quadro de pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Luiz publicava seu primeiro artigo onde aparecem idéias que serão aprofundadas e desenvolvidas em sua dissertação de mestrado *A escola numa área metropolitana*, esta sim realizada dentro e nos marcos do projeto global do CBPE e suas unidades regionais, os CRPE, o que não implica necessariamente que venha endossar todas as posições que Anísio Teixeira desencadeava no comando do INEP e CBPE. Todavia, existem significativos pontos de convergências e divergências entre estes trabalhos e a orientação geral das pesquisas do CBPE, aliás, reflexos do próprio tipo de articulação que o Centro Regional Paulista encetava com a Faculdade de Filosofia, ciências e Letras da USP, através da figura aglutinadora de Fernando de Azevedo. No artigo publicado pelo recém licenciado, o jovem Luiz Pereira, na *Revista de Pedagogia* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se posicionava diante de um tema proposto para o I Congresso Estadual de Educação: "Admitida a necessidade de colaboração constante entre a escola primária e comunidade, como incrementar o interesse e o apoio desta em favor das atividades daquela?" Nesta temática já se pressente a preocupação da aplicação do instrumental sociológico para o enquadramento e solução de problemas práticos relativos à vida escolar.

O texto de Luiz Pereira irá, então, se concentrar na análise das relações entre a escola primária e comunidade:

[O] problema de relações entre a escola primária e comunidade (...) revela o reconhecimento de deficiências de nossa escola primária. Mais ainda: a formulação do tema traz implícita a hipótese de uma relação causal entre elas e aspectos da vida da comunidade onde ela funciona. (...) Entendemos por deficiências da rede de escolas primárias brasileiras a discrepância entre o ideal formulado a respeito destas pelos que no Brasil cuidam de assuntos educacionais e a sua situação atual. (...) O confronto do ideal com o real apontará as deficiências.<sup>114</sup>

---

*sociologia de Antonio Candido*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. Os dois primeiros textos citados de Antonio Candido estão reproduzidos na antologia organizada por Marialice Foracchi e Luiz Pereira *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1964. O último está publicado no segundo número da revista do CRPE/SP, *Pesquisa e Planejamento*, de 1958.

<sup>114</sup> Cf. Pereira, Luiz. "Relações entre a escola primária e comunidade", *Revista de Pedagogia*, Ano 2, vol. 2(4), jul/dez. de 1956, p.163-78, p. 163.

É visível aqui que o diapasão das idéias está afinado com Anísio Teixeira e as idéias que se encontram na origem da criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sugerindo, talvez, imbricações mais complexas do que comumente aceitas ao refletir sobre a política educacional em termos de Brasil real *versus* Brasil legal.<sup>115</sup> Além do mais, também é detectável um traço mertoniano, tornado moeda corrente na sociologia norte-americana dos anos 50, que se traduz na obsessão com o problema de exprimir coincidências e discrepâncias entre as normas sociais e a conduta real. Embora neste artigo não se cite diretamente o nome de Robert K. Merton, Luiz Pereira se utiliza fartamente de um manual bastante popular na época, *Society: an introductory analysis*, de McIver e Page, que compila as principais correntes da sociologia americana da década de quarenta e início dos cinquenta do século XX.

Neste artigo Luiz Pereira antecipa muitas questões que serão abordadas, ora com maior refinamento teórico, ora com evidências empíricas mais apuradas, quando não apresentando desdobramentos empíricos e teóricos mais substantivos, na sua dissertação de mestrado, *A escola numa área metropolitana*, e em suas teses de doutorado e livre-docência. Também fica patente, pelo enquadramento de certas questões, como o arcabouço teórico estrutural funcionalista, ou a problemática funcionalista das organizações complexas, para falar com Nicolas Herpin, demonstrar-se extremamente operante nessas discussões. Como anota Carlos B. Martins, avalizado cultivador da sociologia da educação no Brasil, ao esquadrihar as possíveis relações estabelecidas entre a sociologia e os problemas originários da prática da educação, “os funcionalistas também atribuíam ao enfoque da educação uma dimensão importante, ajustada aos seus interesses teóricos e de investigação empírica. Os trabalhos de Parsons e de Merton, entre outros, abordavam o processo de socialização, a interiorização dos valores, a análise das instituições escolares e o impacto destas no mercado profissional”.<sup>116</sup>

Deste ponto de vista, não surpreende que o artigo de Luiz Pereira aponte as ligações do problema da escola primária com as necessidades de democratização de ensino e à complexidade da vida moderna. Tanto mais quanto a escola servia como agência socializadora de indivíduos provenientes das mais diversas categorias sociais, cuja

---

<sup>115</sup> A respeito das linhagens do pensamento social brasileiro e suas repercussões no imaginário do CBPE ver FREITAS, Marcos Cezar de. “Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros”, in: *Revista Brasileira de Educação*, nº 15, setembro-dezembro, 2000, p. 41-61.

<sup>116</sup> Martins, Carlos Benedito. “Apresentação: Educação e sociologia: uma relação possível”, *Cadernos CEDES*, nº 27, Campinas: Papyrus, 1992, p. 6

vida pregressa expunha-os às fragilidades decorrentes da intensa mobilidade espacial e social, no sentido de gravarem traços da desorganização social que costuma acompanhar mutações culturais mal assimiladas, “exigindo, cada vez mais, mais numerosos e complicados cuidados com a formação” das futuras gerações:

A hipertrofia que a escola vem sofrendo, ou querem que sofra, através do desenvolvimento das atividades supletivas [i.e., os cuidados com os imaturos e os serviços prestados pelas escolas às demais necessidades da comunidade que não diretamente relacionadas com os imaturos], liga-se à democratização do ensino, à complexidade da vida moderna e ao esforço das nossas elites visando à integração da escola na comunidade em que funciona. ‘Especialmente nos dias atuais, muito mais do que no passado, a escola está sendo cada vez mais procurada por indivíduos provindos de todas as categorias sociais, inclusive os descendentes das mais desorganizadas famílias. Por outro lado, as condições da vida moderna estão exigindo, cada vez mais, mais numerosos e complicados cuidados com a formação das gerações novas e isso exige dos pais conhecimento que não têm e providências que, em sua maioria, não sabem e, mesmo quando o sabem, não podem tomar’. [José Querino Ribeiro, *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, p.23.] O empenho pela integração da escola na comunidade faz parte de um movimento mais amplo, de âmbito nacional – o de elevação do padrão de vida da população, em todos os setores: cultural, sanitários, político, econômico, etc.<sup>117</sup>

A necessidade de integração da escola face às demandas da comunidade em que funcionam é encarada como um aspecto central para uma estratégia mais ampla de reforma social. Embora se reconheça as limitações da escola, estas são atenuadas em benefício de uma compreensão mais complexa da realidade da situação escolar enquanto agência de socialização e, ao mesmo tempo, de desorganização social em virtude das mudanças por ela provocadas na comunidade:

Lembremo-nos, porém, que [a escola primária] não está capacitada em material, pessoal e fundos para a execução destas atividades [supletivas que, extrapolando os cuidados com os imaturos, se referem aos serviços prestados pela escola às demais necessidades da comunidade]. (...) A falta ou insuficiência de apoio, quando este for o caso, não se removeriam através do desenvolvimento de um programa de relações públicas pela escola, pois devem-se a forças muito mais profundas – econômicas, demográficas e sociais – que a escola antes reflete do que modifica. Tais fatores combater-se-iam por reformas mais amplas e de base, fora do âmbito educacional. E o apoio da comunidade em favor das atividades da escola surgiria espontaneamente, visto como brotaria nas comunidades a necessidade desta instituição. Um esforço da escola para incutir – artificialmente –

---

<sup>117</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Relações entre a escola primária e comunidade”, op. cit., 1956, p.165.

a necessidade do ensino primário, de êxito bastante duvidoso, sem as reformas de base, redundaria em malefício para as comunidades, intensificando-lhes o conflito das gerações, a desorganização familiar, a luta de classes, a instabilidade da população, sem falar no aumento do contingente de deslocados sociais. Por isso, dadas as condições atuais destas comunidades não urbanizadas, e por paradoxal que pareça, aplaudimos as deficiências próprias da escola primária, que a tornam incapaz de acarretar maior desintegração social e individual do que atualmente, apenas alfabetizando mal poucos. Se as atividades supletivas também fossem desenvolvidas, e melhoradas as específicas, a desorganização social e individual também cresceria.<sup>118</sup>

Havia, desde então, uma clara consciência de que os problemas fundamentais da reforma escolar deveriam atacar problemas que não se limitam à organização interna do sistema educacional para que pudesse apresentar alguma eficácia. O que chama atenção neste artigo é o recorte bastante criterioso que se faz, do ponto de vista sociológico, das conexões entre realidade escolar e transformações mais abrangentes da sociedade inclusiva. Esta é uma característica marcante do estilo de pensamento de Luiz Pereira, sempre se mostrando preocupado com a consistência das articulações lógicas dos argumentos e com a delimitação conceitual calibrada às exigências do objeto em estudo. O artigo comporta uma concatenada estruturação que parte da descrição do ideal de funcionamento da rede de escolas primárias, das deficiências qualitativas e quantitativas constatadas e ao exame de suas causas mais prováveis, passando pela conceituação da comunidade e de suas relações com a escola primária existente, para se chegar a avaliação das atitudes mútuas entre a escola primária e a comunidade que, enfim, resumiriam as relações entre uma e outra, refletindo, inclusive, suas condições sociais de existência, ao revelar “as diferenças de interesses e as condições desfavoráveis da escola e da comunidade”, que impediam melhores condições de colaboração recíproca, assumindo a forma de “participação consciente de ambas em vista de um ou mais interesses comuns”. [p. 175]

De acordo com as conclusões a que chega Luiz Pereira neste artigo, o problema das relações entre escola primária e comunidade não se trata simplesmente de atitudes e incompreensões infundadas da comunidade para com a escola, antes porém da ação de “fatores muito mais profundos, criadores de atitudes ‘fundadas’, que a escola se mostra impotente em eliminar porque lhe saem do âmbito de ação, embora reflitam-se

---

<sup>118</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Relações entre a escola primária e comunidade”, op. cit., 1956, p.176 e 177.

duramente nela; o interesse e apoio da comunidade em favor da escola obter-se-iam não por (...) uma extinção de atitudes 'infundadas', mas por um ataque às condições econômicas, sociais e demográficas que dão origem a atitudes 'fundadas' de falta de interesse e apoio, este ataque escapa à esfera de ação restrita do grupo docente-administrativo e deve interessar outros grupos também preocupados com a reconstrução do país". [p. 178]

Essa delimitação do problema se fará presente na estruturação de *A escola numa área metropolitana*, não obstante ganhando novos contornos e maior rigor na definição dos conceitos operacionais de análise. Este trabalho pode ser considerado como resultado de suas atividades no quadro de pesquisadores do Centro Regional de Estudos Educacionais paulista, uma vez que apresenta fortes conexões com o "Levantamento do Ensino Primário do Estado de São Paulo" (LEP), iniciado em 1957, dirigido por Renato Jardim Moreira. É bom que se tenha em mente que a contratação de Luiz Pereira se deu com vistas a reforçar a equipe responsável pela realização desta tarefa, cujos primeiros frutos parciais foram apresentados na reunião da SBPC de 1958 e publicados na revista *Ciência e Cultura*, vol. X, nº 4, no mesmo ano. De acordo com o estudo de Márcia dos Santos Ferreira, o LEP foi o principal trabalho desenvolvido pelo Centro Regional no período, "sendo que a maioria das outras pesquisas serviam, basicamente, para complementá-lo".<sup>119</sup>

*A escola primária numa área metropolitana*, como foi dito, embora apresente fortes pontos de contato com as idéias orientadoras do projeto original do CBPE também expressará deslocamentos sensíveis de orientação, geralmente procurando atender às restrições metodológicas apontadas por Florestan Fernandes com relação às exigências de apreensão "dinâmica" da situação escolar estudada, expostas acima. Neste sentido é significativo a ênfase que Luiz Pereira coloca nas conclusões de sua monografia:

os aspectos pesquisados no contexto sócio-cultural selecionado para estudo foram vistos em termos da dinâmica social – tanto as características da área escolar, como as relações e atividades internas da escola, o sistema de relações do pessoal docente-administrativo com os habitantes da área, as funções realizadas pela escolar e os 'problemas' escolares destacados. Do ponto de vista da dinâmica social, todos esses aspectos revelam a coexistência, naquele contexto, de elementos sociais e culturais ligados a tempos sociais diferentes, bem como

---

<sup>119</sup> Ferreira, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*, op.cit., p.83-4. Ver também p. 53-9, para informações detalhadas sobre o "Levantamento sobre o ensino primário".

evidenciam a decadência dos componentes tradicionais e o desenvolvimento do referido contexto para um tipo de vida urbana estratificada em classes sociais. Todavia, os processos de mudança espontânea mostram-se incapazes de promover a integração da escola primária ao meio urbano-industrial. Impõe-se, portanto, a necessidade de intervenção racional na realidade, visando modificar a situação-problema através de alterações introduzidas na própria estrutura e organização da escola.<sup>120</sup>

Aprofundando as indicações presentes em seu artigo de estréia, Luiz Pereira retoma sob nova chave analítica os problemas das relações entre escola primária e comunidade. A presente monografia apresenta-se como estudo de caso sobre “o funcionamento de uma escola primária e sua relação com a área sócio-cultural servida por ela.” Aqui, de cara, já se expressa uma sutil distinção, porém de fundamental alcance metodológico. Luiz Pereira coloca ênfase na noção de *área escolar* para distingui-la do conceito de comunidade, geralmente associado ao estudo e investigação do tema das relações entre a escola e a comunidade, abordagem que se presta, segundo este autor, a sérias limitações, em especial, na focalização deficiente das relações existentes entre a escola e a comunidade local: a) no caso dos cientistas sociais, em virtude da ênfase no conhecimento das estruturas comunitárias globais ser maior do que a preocupação de estudar as relações entre agências de educação e a vida social da comunidade (i.e. – falta de foco de análise específica à instituição escolar); b) no caso dos educadores: falta de perspectiva sociológica no estudo das relações entre escola e comunidade, resultando num “pedagogia sociológica e não um conjunto de conhecimentos propriamente sociológico dessa realidade”[p.6] Na avaliação de Luiz Pereira, a superação dessas limitações dependeria da correção do enfoque das relações entre escola e comunidade, evitando-se de um lado o foco restrito, empregado pelos educadores, e, de outro, com a perspectiva macro-sistêmica das ciências sociais, utilizada pelos sociólogos, ao se efetivar uma interpretação sociológica da realidade escolar e suas relações com vida social de uma determinada área.

Nesse sentido, sensível a orientação de Florestan Fernandes, Luiz Pereira se mostrava obediente às exigências do padrão integrativo do trabalho científico da sociologia brasileira que se expressa no esforço realizado para superar “as limitações empíricas e metodológicas de trabalhos similares (...) preocupando-se com as possíveis

---

<sup>120</sup> Cf. Pereira, Luiz. *A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local*. Boletim n.º 253 FFCL da USP, São Paulo, 1960, p. 143-4.

implicações práticas dos resultados que viessem a ser alcançados”. [p.8] Quanto à aplicação dos resultados da pesquisa, o estudo se apresentava como um diagnóstico sociologicamente documentado da situação crítica do serviço público de educação, ligado às funções extra-científicas que o conhecimento tende a preencher na vida moderna: proporcionar subsídios indispensáveis para “o conhecimento mais amplo da realidade escolar brasileira” para que se alcance maior eficiência na promoção de reformas educacionais ou na organização da empresa escolar na sociedade brasileira.

No Boletim nº 253 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no oitavo volume referente à Cadeira de Sociologia I, ao apresentar a “significação pioneira” da publicação original deste trabalho, Florestan Fernandes assim se pronunciava:

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. (...) 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 os nossos cientistas sociais, que se devam à investigação dos fenômenos educacionais.<sup>121</sup>

Esta proeza, ainda segundo Florestan, foi possível graças a uma delimitação precisa do campo a ser estudado, atacando em profundidade suas principais dimensões significativas, operações indispensáveis para se adquirir uma autêntica visão científica da realidade social. Nesta dissertação também é possível antever alguns traços e temas que serão expandidos e redimensionados na tese de doutoramento de Luiz Pereira sobre o *Magistério Primário numa sociedade de Classes*, pesquisa que também se revela tributária de um projeto mais amplo desenvolvido no âmbito da Divisão de Pesquisas Sociais do CBPE, sob a direção de Darcy Ribeiro, qual seja o Programa de Pesquisas Urbanização e Industrialização no Brasil. Este programa tinha “em vista proporcionar aos educadores brasileiros os elementos necessários à compreensão das transformações socioculturais que estão afetando a estrutura e o funcionamento do nosso sistema escolar”, contemplando, dentre outras coisas, uma série de estudos educacionais que focalizariam “a distribuição

---

<sup>121</sup> Ver o prefácio de Florestan Fernandes na referida edição da monografia de Luiz Pereira.

das oportunidades de educação nos grandes centros urbanos, as relações entre escolaridade e ocupação, o rendimento das respectivas redes escolares primárias e secundárias, a formação e a posição social do magistério primário”.<sup>122</sup> Aliás, o texto da tese de doutorado de Luiz Pereira seria publicado simultaneamente pelo boletim da cadeira de sociologia I e pelo CBPE, dentro da coleção “O Brasil Urbano” projetada nesta Instituição.

Ao realizar o estudo sociológico de uma categoria ocupacional, alargando temas sugeridos no trabalho anterior, reenquadrando certos aspectos em bases conceituais mais abrangentes que no trabalho interior. Nesta nova pesquisa, aproveitando-se da experiência e dos resultados alcançados preliminarmente na dissertação anterior, Luiz Pereira afunila a investigação para um elemento específico do subgrupo atuante no interior da escola, o professor primário dentro do subgrupo docente e administrativo da empresa escolar pública, não obstante expandido a extensão física de sua análise para o conjunto das escolas primária e normal da capital paulista. Em *O magistério primário na sociedade de classes*, o autor se propõe a elaboração de uma caracterização genérica da ocupação do magistério primário a partir de quatro dimensões – a) como uma das categorias ocupacionais por meio das quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa; b) a formação escolar e profissional da carreira dos professores; c) o comportamento dos professores face a sua situação de trabalho no sistema escolar público e d) como componentes das camadas sócio-econômicas médias. Neste sentido a presente pesquisa se propõe a ser uma “contribuição para o conhecimento sociológico de uma categoria ocupacional”.<sup>123</sup>

Luiz Pereira realiza um esforço de integração de perspectivas metodológicas que, além de fornecer contribuições originais para a caracterização do magistério primário enquanto profissão feminina e de classe média, apontam para temas que ganharão novos contornos em *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, pesquisa realizada já no âmbito do grande projeto do CESIT, designado por Florestan Fernandes de “Economia e Sociedade no Brasil”, e apresentada como tese de livre-docência junto à cadeira de sociologia I em março de 1965. Os temas abordados em *O magistério primário*, enumerando-os sinteticamente, são: os papéis sociais do professor nas sociedades modernas, os

---

<sup>122</sup> “Ação do INEP e os centros de pesquisas no quinquênio 1956-60”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, MEC, vol. XXXV, n.º 84, jan/março de 1961, p. 118 e 120.

<sup>123</sup> Cf. Pereira, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo*. Boletim n.º 277 FFCL da USP, São Paulo, 1963, p. 9-10.

mecanismos de recrutamento e formação desse profissional, as vicissitudes e exigências do processo de profissionalização do magistério e seus efeitos sobre o professor primário, situação de classe e orientações ideológicas abraçadas por esta categoria, como a carreira docente se defronta com os dilemas nacionais de socialização dos imaturos ao mundo de amanhã. Também se enfoca os traços da degradação econômica e social da ocupação docente, cercado-se a carreira de mínimas condições para que possa ser efetivamente realizada de maneira eficiente, segura e digna. Com “ternura mas com objetividade”, conforme a expressão de Florestan Fernandes, traz à luz “a parte que os próprios mestres-escolas tomam no processo, acomodando-se à deterioração da escola primária ou aceitando com relativa passividade a degradação simultânea de sua renda, seu prestígio social e da liderança responsável que deveriam exercer como mentores dos processos educativos nesse nível”.<sup>124</sup>

Também neste trabalho a presença marcante da orientação de Florestan Fernandes se faz marcante, em particular numa “espécie de sincretismo sociológico” manipulado por Luiz Pereira como “esquemas de referencia conceitual tomados à ‘teoria sociológica’ pertinente” para fundamentar a interpretação do material empírico coligido com vistas a formulação de um diagnóstico circunstanciado da situação do magistério primário numa sociedade de classes em expansão e desenvolvimento. A utilização de “conceitos e mesmo quadros de referência conceitual parciais elaborados ou, ao menos, bastante empregados por sociólogos que seriam inconciliáveis, se se tentasse aproximá-los pelos seus sistemas conceituais básicos e princípios fundamentais da perspectiva de abordagem do social que adotam” se justifica pelo fato de que ao autor “não interessa chegar ao fundo desses pensamentos sociológicos – mas somente interpretar um determinado segmento diminuto da realidade social”. Evitou-se, portanto, o “apego exclusivo e total a um deles apenas; e também se conseguiu, tendo em vista as exigências interpretativas do material empírico explorado, constituir um conjunto de conceitos consistentes entre si, embora provindos de fontes as mais diversas e até heterogêneas. Mais ainda: ao que parece, não existe outra alternativa a seguir, no caso, porquanto os ‘grandes’ sistemas sociológicos se prendem a diferentes preocupações de seus formuladores, interessados em diferentes conteúdos, setores, níveis e amplitude da realidade social – disso resultando uma quase especialização por diferenciação de um

---

<sup>124</sup> Idem, p. 6.

sistema em face de outros, quanto aos conceitos e relações de conceitos que desenvolvem; sem se falar, obviamente, nas mencionadas variações quanto aos princípios últimos a que tais conceitos se filiam. Esse estado da teoria sociológica e a multiplicidade de facetas da realidade aqui estudada justificam, portanto, o procedimento teórico do autor, que também inclui, em virtude da natureza dos fatos enfocados, a utilização de uns poucos conceitos não correntes na moderna sociologia, mas em economia".<sup>125</sup>

Nas investigações anteriores, de onde resultaram seus primeiros livros, Luiz Pereira já dera suficientes mostras de sua impressionante agilidade mental para "alinhar colocações esparças de diferentes autores (...) de uma maneira crítica, não só apresentando coisas, mas construindo" a partir delas interpretações originais.<sup>126</sup> Isso, *per se*, já o qualificava para compor a equipe de Florestan, que sabidamente exigia de seus auxiliares "uma capacidade de trabalho pelo menos igual" a sua, "em quantidade e em qualidade".<sup>127</sup> Deste ponto de vista, *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* pode ser considerado um marco da interpretação do Brasil contemporâneo. Octavio Ianni, na orelha que escreveu para edição comercial da tese, não hesita em afirmar que "este livro se apresenta como uma nova interpretação do Brasil presente", justamente por conseguir apreender "a realidade (...) em toda a sua complexidade". Opinião que foi reiterada em várias entrevistas realizadas para esta pesquisa. É também um trabalho que marca uma profunda revisão teórica de Luiz Pereira, que aos poucos vai se desprendendo do antigo pendão estrutural-funcionalista e mergulhando na perspectiva marxiana de reflexão sociológica. De acordo com José de Souza Martins, colaborador direto na realização das entrevistas com operários que serviram de base empírica para parte das análises contidas em *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, os encontros diários mantidos com Luiz Pereira nesta época "era[m] uma boa oportunidade de ouvir comentários e aprender com ele um pouco do muito que sabia, sobretudo num momento em que ele estava se submetendo a uma ampla revisão de formação".<sup>128</sup> Ao retornar a São Paulo depois da temporada em Araraquara, recém integrado à equipe de pesquisadores do CESIT, Luiz Pereira tratou de se familiarizar com a bibliografia utilizada por seus pares. Literalmente se trancou durante três meses em seu apartamento e pôs-se a ler, primeiro, *O capital* inteirinho, e demais

---

<sup>125</sup> Idem, p. 18 e 19.

<sup>126</sup> Estas considerações se inspiram nas palavras de Juracy Armando Mariano, em entrevista que realizamos em abril de 2007.

<sup>127</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit.

<sup>128</sup> Martins, José de Souza. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 151.

autores franceses ligados à sociologia industrial, realizando, solitariamente, o percurso do famoso e prestigiado grupo do capital.<sup>129</sup>

É importante lembrar que a criação do CESIT se vincula com o desenvolvimento de um processo de competição e diferenciação acadêmica verificado no seio da Faculdade de Filosofia da USP, particularmente ligado à produção sociológica que ganhou força pela ação de um grupo de cientistas sociais dirigidos por Florestan Fernandes diante da cadeira de sociologia I. Segundo Brasília Sallum Jr., a circunstância de criação do CESIT esteve associada, basicamente, a dois processos de mudança: primeiro tendo como epicentro “a relações acadêmica vigentes no interior” do grupo de assistentes de Florestan, em especial as tensões derivadas da busca de autonomia dos principais assistentes em relação “ao catedrático, que não era apenas regente oficial da Cadeira, mas também seu líder intelectual”. Esta disputa, que se manifestaria “no plano intelectual e na mobilização de recursos para o exercício e a expansão da atividade acadêmica”, explicita-se com a formação do seminário do capital, reunindo assistentes e alunos de várias seções da Faculdade de Filosofia, no qual Florestan ficaria de fora; em segundo plano, embora também afetando a vida acadêmica, entrava em cena o “núcleo da política nacional”, mais especificamente vinculados “às polarizações políticas geradas pela crise do regime político de democracia restrita, populista e de orientação nacional-desenvolvimentista vigentes antes do golpe de 64”.<sup>130</sup>

De acordo com José Arthur Giannotti, um dos protagonistas da experiência do seminário de *O capital*, o grupo de estudos, além de refletir as inquietações político ideológicas do período, tinha, de fato, um sentido de emulação com relação as lideranças intelectuais predominantes na FFCL, a começar pela sua vocação estreitamente científica:

Começo salientando a vocação científica do grupo, pois todos nós, sociólogos, economistas, historiadores e até mesmo filósofos, todos líamos Marx com o objetivo explícito de entender o estágio em que se encontravam as relações sociais de produção capitalistas, para situar nela as dificuldades do desenvolvimento

---

<sup>129</sup> De acordo com a entrevista de Celso Beisiegel concedida para este trabalho, um informante bastante próximo a Luiz Pereira, “quando [ele] veio para cá encontrou esse quadro e se trancou no apartamento dele, que ficava ali na Rua Caio Prado ou Prado Júnior, a continuação da Maria Antonia... O Luiz se trancou, passou quatro meses trancando, leu *O capital* inteirinho... Ele se atualizou nesse debate que havia sido realizado pelo grupo da melhor forma possível que ele encontrou e... eu não acompanhei a feitura desse trabalho. Quem trabalhava com Luiz, nesse período, na elaboração desse trabalho sobre a educação profissional era o Martins. O José de Sousa Martins uma vez o Martins fez um comentário que – eu não posso assegurar que foi exatamente isso, porque eu estou extraindo isso de alguma memória, assim – o trabalho tinha uma direção e depois mudou completamente sua direção. Lendo o *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* percebe-se que a metodologia do Luiz, o modo como ele focaliza o objeto do estudo dele, mudou realmente, não é... a perspectiva de uma análise marxista está forte na introdução do livro. Há uma questão interessante aí a ser examinada”.

<sup>130</sup> Sallum Jr., Brasília. “Notas sobre o surgimento da sociologia política em São Paulo”. *Política & Sociedade: revista de sociologia política*, nº 1, setembro de 2002, p. 74-5.

econômico brasileiro, com o intuito muito preciso de poder avaliar as políticas em curso. E se todos pretendíamos fazer ciência, sem perder a diversidade de nossos pontos de partida, não era por isso que ficávamos expostos aos encantos do positivismo. Muito pelo contrário, não se pode diminuir a influência que sobre nós exercia Florestan Fernandes, que naquela época propunha três caminhos para a indução sociológica: o funcionalismo, adequado para as análises sincrônicas, a compreensão para apreender os sentidos das relações sociais e o método dialético, para apreender processos de mudança. Se nenhum de nós aceitava essa tripartição metodológica, ao menos ela nos alertava sobre a diversidade dos processos de conhecimento e nos colocava diante do desafio de compreender de que modo qualquer reformulação da dialética, como método de explicação científica, devia resolver melhor os problemas colocados pelos métodos concorrentes. Se acrescentarmos ainda, em primeiro lugar, a influência de Parsons, combinando compreensão e sistema, em segundo aquela da fenomenologia, em particular a de Sartre, e finalmente a revolução estruturalista de Lévi-Strauss, teremos os elementos necessários para traçar um panorama mais pormenorizado dos temas com que lidavam nossas incipientes ciências sociais. (...) Observe-se que o objetivo era compreender as estruturas do capitalismo da época, por mais complicada que nos parecesse essa noção de estrutura, pois nos ruminavam problemas relativos ao funcionamento das relações sociais, tanto na medida em que se conforma ao ser atravessadas pelo processo produtivo, quanto se perfazem segundo incorporam peculiaridades culturais.<sup>131</sup>

É patente que os objetivos últimos do grupo do capital revelavam uma primeira manifestação da falta de sintonia entre catedrático e seus assistentes. Em particular, expressando-se pelas restrições dirigidas contra a orientação eclética de Florestan, para quem “nenhuma modalidade de Sociologia tinha, intrinsecamente, superioridade cognitiva sobre as demais. Simplesmente, destinavam-se a lidar com distintos problemas e produziam conhecimentos distintos, embora complementares”. Era justamente isso que os integrantes do grupo do capital viriam a contestar, por entenderem que as visões de Florestan eram demasiadamente cientificistas, além do mais, admitiam uma hierarquia, do ponto de vista cognitivo, entre os vários métodos de interpretação sociológica:

consideravam que o método de interpretação sugerido por Marx tinha maior valor cognitivo que os demais. As demais perspectivas sociológicas deveriam ser subordinadas ao marxismo. Com isso, colocavam em xeque as concepções de sociologia e de ciência de Florestan.<sup>132</sup>

---

<sup>131</sup> Giannotti, José Arthur. “Recepções de Marx”, *Novos Estudos CEBRAP*, nº 50, março de 1998, p.116.

<sup>132</sup> Sallum Jr., Brasília. “Notas sobre o surgimento da sociologia política em São Paulo”, op. cit., p. 77-8.

Por outro lado, seguindo ainda a explanação de Brasília Sallum, há que se atentar para o encaminhamento de “uma competição cada vez mais bem-sucedida dos assistentes, especialmente Fernando Henrique, em relação ao regente da Cadeira. De fato, embora sempre agisse em sintonia com Florestan, Fernando Henrique foi se tornando cada vez mais influente pela capacidade de mobilizar recursos políticos e materiais de fora para a Cadeira. Isso culminou na fundação por ele, em 1962, do CESIT junto à cadeira de Sociologia, o que permitira contratar pessoal e obter recursos fora do orçamento da Universidade. Não seria possível a criação deste Centro sem os contatos de Fernando Henrique”, seja no Conselho Universitário, onde representava os assistentes e acabou ganhando proeminência, seja através de seus contatos com a FIESP e a CNI, pela proximidade que mantinha com Fernando Gasparian, proeminente liderança industrial paulista ideologicamente inclinado ao nacional-desenvolvimentismo:

Frente a tais circunstâncias, em que uma parte dos membros da Cadeira se inclinava para o marxismo - claro está que se tratava de um marxismo renovado, não dogmático - e ganhava influência política no meio acadêmico, Florestan reagiu competitivamente: ao invés de bloquear o movimento, procurou assumir a liderança. (...) Além de apoiar a criação do CESIT ele elaborou um projeto de investigação sociológica, denominando Economia e Sociedade no Brasil, que permitia incluir boa parte das atividades de pesquisa da cadeira de Sociologia I. Ao fazer isso, propondo um projeto deste tipo, ele atenua bastante as tensões com os assistentes e tenta retomar a liderança intelectual plena da cadeira. Como o projeto se situava no plano do que Florestan denominava Sociologia Diferencial ou Histórica, as tensões de ordem intelectual entre assistentes e catedrático tendiam a desaparecer; neste plano, o método de interpretação que ele considerava mais adequado era o desenvolvido por Karl Marx. Com o projeto Florestan aprofunda a inflexão já ocorrida com a pesquisa sobre a empresa industrial em São Paulo: faz do desenvolvimento - e não mais das relações raciais - o fulcro das preocupações e investigações da Cadeira de Sociologia I. Sublinhe-se que o próprio Florestan, embora tenha contribuído decisivamente para incorporar a temática do desenvolvimento às investigações da Cadeira de Sociologia, não abandonou suas concepções anteriores de Sociologia pelo menos na primeira metade dos anos 60. O modo como o desenvolvimento era entendido no interior de sua orientação intelectual pode ser examinado na sua introdução à primeira edição do livro *Mudanças Sociais no Brasil*, datada de 1960. (...) O projeto ... não só contribuiu para ajustar as atividades de investigação da Cadeira de Sociologia I à inflexão marxista que ela experimentava, mas também colocou-a em sintonia com processo político nacional.<sup>133</sup>

---

<sup>133</sup> Sallum Jr., Brasília. “Notas sobre o surgimento da sociologia política em São Paulo”, op. cit., p. 78-9.

É esse o clima de opinião dominante no momento em que Luiz Pereira empreendia a redação de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. Esta obra se propõe a estudar as “conexões do processo de qualificação do trabalho” em todas as suas imbricações com as transformações estruturais decorrentes da “realização singular de determinações genéricas da formação econômico-social capitalista” na sociedade brasileira.<sup>134</sup> Da mesma forma que em outras produções suas, Luiz Pereira consegue aqui, pela delimitação rigorosa que procede ao seu objeto de estudo, avançar tanto quanto possível “uma visão científica da realidade” que extrapola os limites de seu tema específico, pois a explanação desenvolvida apanha o próprio “drama” da questão das relações entre qualificação do trabalho e desenvolvimento econômico do país. Mais uma vez, com *os recursos limitados do pesquisador solitário, foi capaz de apreender e selecionar aspectos mais relevantes da situação em tela e submetê-los a técnicas rigorosas de observação e análise, e explicá-los à luz da teoria sociológica*. Essa delimitação rigorosa do objeto é perceptível no próprio encadeamento lógico da exposição, partindo da colocação geral e mais abrangente do tema e, gradativamente, afunilando as questões até captar as conexões de maior significação para caracterização sociológica do problema em questão. Trata-se do exercício de um raciocínio que se desdobra continuamente, evoluindo por sucessivas aproximações que vão do sentido mais geral para a dimensão de maior particularidade. Assim, a questão da qualificação do trabalho e do desenvolvimento deve se iniciar pela análise das determinações do trabalho na sociedade capitalista em geral, para depois se examinar a constituição das relações sociais que formam este trabalhador nos países situados à margem do núcleo central do sistema capitalista internacional. Nos capítulos subseqüentes, passa a delimitar de modo cada vez mais preciso o foco de análise. Primeiro com a questão do processo de subdesenvolvimento-desenvolvimento, e assim qualificando as particularidades que reterão as mediações necessárias da realização das determinações gerais das relações sociais capitalista em sua concretude no interior do processo histórico do desenvolvimento do capitalismo no Brasil; depois, mais especificamente, examinando como este desenvolvimento se exprime pela constante adoção de um estilo urbano e industrial de civilização, explorando as tensões sociais que se afloram do confronto de expectativas dos mais variados substratos sociais, em particular no operariado urbano, e as limitações efetivas que se desdobram das

---

<sup>134</sup> Cf. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1965, p. 8 e 9.

vinculações específicas do subsistema periférico no interior da sistema inclusivo da ordem capitalista internacional, para então se aproximar da caracterização da situação operária e, assim, finalmente, desenvolver o estudo do problema da qualificação técnica do trabalho industrial no Brasil, objetivo último de sua investigação. Feito este périplo, é difícil não reconhecer que o alcance das suas conclusões transcendem em muito as questões ligadas à qualificação de trabalhadores industriais. Daí, quem sabe, o fundamento concreto da avaliação de Ianni acima referida: "Como a realidade foi tomada em toda a sua complexidade, este livro se apresenta como uma nova interpretação do Brasil".

Um ponto que mereceria melhor discussão diz respeito a fundamentação teórica desta obra de Luiz Pereira. Embora se apresente muito mais próxima do ecletismo de Florestan do que uma adesão unilateral, contudo não dogmática, dos remanescentes do grupo do capital, seria o caso de se perguntar se Luiz Pereira, a sua maneira, não estaria praticando uma modalidade *sui generis* de marxismo ao formular a síntese, de modo supostamente crítico, das principais interpretações então contemporâneas do capitalismo.<sup>135</sup> Afinal, não custa lembrar, este era um dos pontos de honra da crítica que Raymond Aron dirigia às correntes do marxismo francês e suas *sagradas famílias*. Porém, mais importante que isso, pode-se encontrar aqui uma das razões que levaram ao

---

<sup>135</sup> Talvez, sua originalidade enquanto marco interpretativo do Brasil contemporâneo, assim como o esforço de revisão teórico-metodológico nela realizado, possa ser apreendida pela dificuldade que certos analistas apresentam em situar esta obra no seio da produção sociológica brasileira. Por exemplo, no quadro sintético elaborado por Bresser-Pereira com vistas a agrupar as "Seis Interpretações sobre o Brasil", assim se apresenta a contribuição do autor desta obra: "Neste quadro Luiz Pereira surge como uma **figura isolada, apenas indiretamente ligada à interpretação funcional-capitalista** [uma das interpretações identificadas no ensaio em questão], **da qual, entretanto, é um dos pioneiros. Escrevendo em uma época de transição** *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, sua **contribuição nem sempre é clara, mas** sem dúvida é **rica de sugestões**, especialmente sua reinterpretação da Revolução de 1930 e sua crítica à teoria sobre o dualismo estrutural, pois, a seu ver, o que existe no Brasil é a coexistência de capitalismo 'dinamizados' e 'sufocados'." Cf. BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. "Interpretações sobre o Brasil", in: Loureiro, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.17-69 [grifos meus, CPC] Outro aspecto que mereceria um exame mais detalhado seria o trabalho de Luiz Pereira enquanto compilador de antologias. Luiz Pereira, na introdução de *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*, coletânea por ele organizada em 1969, confessa a existência de "marcas" gravadas pelo organizador de antologias, particularmente na adoção de uma "postura metodológica" que informa a seleção dos temas e o arranjo dos trabalhos reunidos, os quais explicitariam os aspectos considerados mais relevantes a serem destacados na interpretação do fenômeno em foco, fato que garante "a coerência interna da coletânea". Do ponto de vista desta pesquisa, isto também consistiria em pistas seguras para avaliar o modo de "incorporação crítica" de "formulações nucleares" de autores filiados a orientações intelectuais díspares na caracterização de Luiz Pereira do processo de subdesenvolvimento-desenvolvimento e do que venham a ser as formações subdesenvolvidas. Assim, a análise das antologias didáticas organizadas por Luiz Pereira, caso sejam entendidas como fonte de evidências do procedimento didático e pedagógico, poderia indicar um bom caminho para a avaliação de suas práticas docentes, servindo assim para aferir um aspecto muitas vezes acentuado por seus ex-alunos: o seu empenho em inculcir-lhes a "paciência do conceito", a dedicação sistemática e rigorosa na decantação de esquemas conceituais e a possibilidade de operacioná-los sociologicamente na construção de um conhecimento ao mesmo tempo "suficientemente flexível para levar ao diagnóstico seguro" e "suficientemente consistente para integrar objetivos práticos". Cf. Pereira, Luiz. & Foracchi, Marialice. (orgs.) *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*, op. cit., p. X. Depois, confrontando os textos compilados em várias antologias por ele organizadas com a possível utilização dos textos selecionados em seus trabalhos sobre a educação e sobre os principais traços do processo de desenvolvimento-subdesenvolvimento, urbanização e desenvolvimento, além de outras coletâneas acerca das temáticas pertinentes à caracterização sociológica das especificidades do capitalismo contemporâneo, poderia flagrar, em ato, o modo particular como combinava esquemas teóricos singulares em suas formulações sintéticas de aspectos relevantes da situação social brasileira

soterramento desta interpretação diante de outras mais palatáveis ou então melhor assimiladas pela comunidade sociológica e pelo público externo a academia.

### **CAPÍTULO 3:**

#### **UMA "REVOLUÇÃO DENTRO DA ORDEM" E OUTRAS ORDENS DE REVOLUÇÃO**

"O que, pois, se pretendeu promover, com a criação da Universidade, era importante mudança de orientação, uma pequena revolução intelectual." (Fernando de Azevedo, *A universidade de São Paulo*)

"A revolução – dentro da ordem ou contra ela – não é uma criação dos sociólogos. Mas um fato da sociedade. Não se fazem revoluções ao arbítrio dos cientistas e muito menos dos sociólogos. As 'potencialidades explosivas' da América Latina não nos deve fazer esquecer [que] ... mais fortes e encarniçadas que elas, até o presente, são as forças contra-revolucionárias, internas e externas, unificadas pelo subdesenvolvimento ... Essa é uma barreira histórica. Diante dela cabe perguntar: é possível usar-se a ciência e a tecnologia científica como fatores de modernização autônoma em meios sociais tão conservadores e mais ou menos apáticos, nos quais o pensamento científico continua mal compreendido, a tecnologia científica mal consegue ser consumida com grande atraso, e até a 'revolução dentro da ordem' está comprometida?". (Florestan Fernandes, *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*)

#### ***O homem certo para faculdade incerta: radicalismo científico, escudo protetor e recurso de auto-afirmação***

É praticamente impossível imaginar a evolução da sociologia em São Paulo, e no Brasil em geral, sem pensar na figura de Florestan Fernandes. Isso não quer dizer que a sociologia brasileira, nem sequer a paulista, se resume à sua obra. Todavia é forçoso reconhecer na sua personalidade intelectual uma representação emblemática, senão mesmo representativa, de um estilo peculiar de pensar sociologicamente. Seu nome se impõe pelo caráter fundante de certo padrão de trabalho científico no campo das ciências sociais e, mais especificamente, no campo da sociologia. Mas também por sua experiência singular, que parece dar vida – com tudo que isso implica em termos de incerteza, contradição e possibilidades em aberto – ao projeto original de Universidade de São Paulo, ao seu modo também contraditório e incerto, patrocinado pelas frações "liberais" da classe dominante paulista para fazer frente às necessidades de formação de quadros indispensáveis "à obra de regeneração política da nacionalidade", com vistas a recompor sua posição hegemônica no precário pacto federativo republicano.<sup>136</sup> Um projeto de reciclagem e lapidação das elites que, ao cruzar os caminhos do movimento pedagógico humanista e liberal, assume vagos contornos democratizantes de "uma pequena revolução

---

<sup>136</sup> A respeito das contradições do projeto de criação da Universidade de São Paulo ver Cardoso, Irene Arruda R. *A universidade da comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

intelectual”, ao importar numa mudança de orientação na composição das elites, definindo-as não apenas por meio de posições sócio-econômicas como também pelo alargamento das brechas abertas ao talento intelectual de grupos culturais em ascensão.

Nas palavras ferinas de Claude Lévi-Strauss, de um simples “brinquedo para os ricos”, a cultura passaria a ser encarada como ponta de lança para a formação de “uma opinião pública” laica e civilizada que atendesse aos desígnios de contrapeso à influência mais ou menos supersticiosa de forças tradicionais e do poder de velhos grupos encastelados no aparelho de estado.<sup>137</sup> Para tanto se forjava um funambulesco arranjo entre os mecanismos conservadores de uma política educacional liberal e do peneiramento social necessários à seleção e renovação das minorias dirigentes, fato que se refletiria tanto na estrutura da *sui generis* montagem pedagógica da universidade quanto no perfil da vasta clientela que a ela acorria.

De um lado, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras surgia como inovação formal que respondia às demandas precisas de superação do antigo padrão brasileiro de ensino superior isolado. Moldada como uma espécie de “universidade em miniatura”<sup>138</sup>, deveria funcionar como núcleo articulador das tradicionais escolas de Direito, Medicina e Politécnica, as quais seriam integradas e limitadas à nascente instituição universitária. Neste sentido, caberia à Faculdade de Filosofia o papel de imprimir uma nova orientação ao trabalho acadêmico, mais afeita à mentalidade científica e ao estilo de pensamento universitário. Desta forma, imaginava-se conciliar dois níveis de atividades acadêmicas em maior ou menor grau integradas e superpostas: uma, responsável pela formação substantiva ou propriamente científica e humanista, consideradas indispensáveis ao conjunto das especializações inerentes aos diversos ramos universitários, outra destinada à formação técnica de profissionais e à aplicação prática da ciência.<sup>139</sup> Entretanto, os arranjos administrativos ligados às instâncias de poder da universidade nem sempre ofereciam respaldo necessário aos propósitos mais radicais de orientação “revolucionária” que o projeto original da USP potencialmente poderia imprimir nas relações acadêmicas

---

<sup>137</sup> Cf. Lévi-Strauss, Claude. *Tristes trópicos*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 97.

<sup>138</sup> A expressão é de Florestan Fernandes, presente em *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966, p. 241. Para este parágrafo consultar também os textos de Giannotti, José Arthur. “Aula inaugural de 1987: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP”, in: *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, nº 17, maio de 1987, p. 62-70; Schwartzman, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979, p. 191-214.

<sup>139</sup> Sobre estes aspectos conferir os citados trabalhos de Fernandes, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*, op. cit., p. 241 e ss. e Schwartzman, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*, op. cit., p. 205-6.

locais, não raro colocando areia nas engrenagens inovadoras da política universitária por meio do peso relativo das escolas tradicionais na composição do Conselho Universitário. Por outro lado, no que tange a clientela desta complexa instituição, homens e mulheres de todas as idades, membros da alta sociedade emparelhados com professores primários de origens sociais bem mais modestas, se amontoavam nas salas de aula pelos mais variados motivos. De acordo com as cortantes observações do já citado Lévi-Strauss, constituía-se de “jovens de olho nos empregos acessíveis com os diplomas que conferíamos; ou advogados, engenheiros, políticos bem implantados, que temiam a concorrência próxima dos títulos universitários se eles próprios não tivessem o bom senso de disputá-los”.<sup>140</sup>

Como exemplo das tensões contraditórias e ambivalências deste projeto de universidade pode se destacar as palavras de Fernando de Azevedo, entusiasta de primeira hora e animador de sua consecução: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo”.<sup>141</sup> Todavia, quando se atenta para as funções atribuídas à Faculdade de Filosofia no complexo ideário de seus idealizadores é fácil compreender para onde penderia o fiel da balança: imaginada como núcleo irradiador do “exemplo de humanização e de civilização” que deveria “dilatara a mentalidade estreita” e acanhada “dos cursos das velhas faculdades existentes”<sup>142</sup>, ela atuaria como local de encontro e aproximação dos alunos dos diferentes cursos, que ali assistiriam às aulas de certas cadeiras básicas e comuns aos estudantes de todos os cursos do ensino superior ligados à Universidade de São Paulo. Na visão de Júlio de Mesquita Filho, outro expoente do grupo idealizador da universidade, a Faculdade de Filosofia teria “por principal missão criar um ideal, uma consciência coletiva” comum a todos universitários<sup>143</sup>, para o que contava com o auxílio de professores trazidos “de centros de cultura sedimentadas” para inculcar na mocidade brasileira o método e a disciplina do pensamento.<sup>144</sup>

Não foram poucas as resistências encontradas a efetivação desta estratégia, o que levou a algumas concessões quanto ao sentido original de sua concepção inicial. Além das resistências encontradas junto às unidades já enraizadas no velho sistema de ensino

---

<sup>140</sup> Cf. Lévi-Strauss, Claude. *Tristes trópicos*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 97

<sup>141</sup> Citado na obra de Cardoso, Irene A. R., op. cit., p. 28.

<sup>142</sup> Conforme lê-se em nota na revista *Anhembi*, São Paulo, vol. XXX, nº 89, p. 306.

<sup>143</sup> Discurso de Júlio de Mesquita Filho como paraninfo a primeira turma de formando da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, citado em Schwartzman, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*, op. cit., p. 195.

<sup>144</sup> Ver o número já citado da revista *Anhembi*, São Paulo, vol. XXX, nº 89, p. 306.

superior – que viam na idéia de universidade “um golpe” e “uma mutilação” às suas honrosas e gloriosas tradições e seu prestígio de escolas independentes<sup>145</sup> –, em seus primórdios “as novas habilitações, de caráter cultural desinteressado, não seduziam as ambições comuns”, habituadas “a procurar, nas profissões liberais um meio de vida”.<sup>146</sup> Na falta de candidatos para os cursos regulares foi preciso recorrer ao expediente de comissionar professores primários, liberando-os de seus encargos docentes na rede pública sem prejuízo de seus vencimentos desde que se dirigissem aos cursos da recém inaugurada faculdade. Este expediente acabaria por introduzir no seio da jovem instituição universitária uma polarização social e cultural que se refletiria nas palavras de um de seus primeiros diretores, Antonio de Almeida Prado: “a situação da falta de alunos está tão grave que era preciso até pagar os professores primários para que eles viessem, assistir os cursos”.<sup>147</sup> Tais palavras produziram um “grande mal-estar” entre os estudantes de origens sociais mais modestas, que se traduziria na sensação de inferioridade daqueles “que se sentiam ‘duplamente bárbaros’. Não só pela atitude dos ‘alunos bem relacionados, vistos como uma promessa de grandiosidade’..., como por pertencerem às ‘classes sociais mais humildes’.”<sup>148</sup> Este diagnóstico também é compartilhado pelas impressões gravadas por Claude Lévi-Strauss, integrante da missão francesa de 1934, em seus *Tristes Trópicos*:

A universidade apresentava-se para eles como um fruto tentador, mas envenenado. Para esses jovens que não tinham percorrido o mundo e cuja condição muitas vezes modestíssima privava da esperança de conhecer a Europa, nós havíamos sido levados como magos exóticos por filhinhos de papai duplamente execrados: primeiro, porque representavam a classe dominante, e depois, em virtude de sua existência cosmopolita que lhes conferia uma superioridade em relação a todos os que haviam ficado na cidade pequena, o que os isolava da vida e das aspirações nacionais. Pelas mesmas razões que eles, parecíamos suspeitos; porém trazíamos em nossas mãos os frutos da sabedoria, e os estudantes fugiam de nós e nos cortejavam alternadamente, ora cativados e ora rebeldes.<sup>149</sup>

Esse humor oscilante entre a rebeldia e a rendição pode ser lido como um sintoma de desajustes de ordem estrutural – ou, em alguns casos, pontuais – inerentes à forma

---

<sup>145</sup> idem, ibidem.

<sup>146</sup> São palavras de Antonio Almeida Prado, um dos primeiros diretores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, citadas por Pontes, Heloísa. *Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 142.

<sup>147</sup> Palavras de Mário Wagner Vieira da Cunha, em depoimento citado por Pontes, Heloísa. *Destinos mistos*, op. cit., p. 142-3.

<sup>148</sup> Idem, p. 143.

<sup>149</sup> Cf. Lévi-Strauss, Claude. *Tristes trópicos*, op. cit., p. 99.

como foram implementadas as atividades das missões estrangeiras nos primórdios da universidade. Uma relativa desconsideração quanto à necessidade de planejamento das inovações a serem introduzidas, fruto talvez da inexperiência das elites dirigentes neste plano de atividade cultural, tornava o futuro da faculdade um tanto incerto. Nem tanto pelo fato constatável de que, nas vésperas da abertura dos trabalhos da universidade, os professores estrangeiros eram mais numerosos que seus eventuais alunos. Porém, certamente pelas circunstâncias da ausência de “condições de trabalho intelectual que permitissem a plena exploração positiva de suas aptidões e capacidade de trabalho”, seja do ponto de vista de suas próprias carreiras científicas, seja do ponto de vista dos interesses imediatos do meio social brasileiro. Aos vínculos contratuais que apenas atrelavam a permanência destes professores no país de modo instável e transitório, somavam-se os encargos “de uma espécie de atividade intelectual ainda mal consolidada institucional e financeiramente”, o que não favorecia a identificação de alguns mestres “com as nossas complexas necessidades de desenvolvimento intelectual autônomo”.<sup>150</sup>

É inegável, contudo, que as missões estrangeiras forneceram um rico ponto de partida para as atividades universitárias. Particularmente no que diz respeito a introdução de novos hábitos de estudos, de disciplina intelectual e de estímulo a produção de conhecimento original sobre a realidade brasileira, proporcionando uma profunda renovação na estrutura de ensino superior brasileiro da época. Destarte, além de impedir “a deformação do ensino superior pelos pseudo-especialistas nativos”, de uma hora para outra, permitiu que os alunos fossem expostos aos problemas candentes de seu tempo, colocando-os diante dos “resultados das investigações literárias, científicas e filosóficas alcançadas até então nos grandes centros universitários europeus”.<sup>151</sup>

Por outro lado, os professores estrangeiros “praticamente trabalhavam como se estivessem em seus próprios países”, não levando em conta que nem todos os estudantes egressos da escola secundária brasileira possuíam “densidade cultural suficiente para servir de suporte a um ensino tão exigente” quanto aquele ministrado nas várias seções da Faculdade de Filosofia.<sup>152</sup> Os ajustes necessários eram deixados à iniciativa espontânea dos alunos, por isso mesmo lançados num esforço muitas vezes dispersivo de autodidata,

---

<sup>150</sup> Ver Fernandes, Florestan. “Os professores estrangeiros”, in: *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966, p. 214-15.

<sup>151</sup> Fernandes, Florestan. “Os professores estrangeiros”, op. cit., p. 213-4.

<sup>152</sup> Conforme as declarações de Florestan Fernandes em entrevista citada em Arruda, Maria Arminda do N. & Garcia, Sylvia G. *Florestan Fernandes: mestre da sociologia moderna*. Brasília: Paralelo 15; CAPES, 2003, p. 140.

o que, diga-se de passagem, não estava muito distante dos mecanismos de distribuição do prestígio e da distinção abraçados pela utopia liberal das reformas educacionais defendidas por Fernando de Azevedo:

À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários, descobrir “o grande homem, o cidadão útil”, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade.<sup>153</sup>

Deste ponto de vista, a escola pública e gratuita funcionaria como instrumento capaz de “*alargar* cada vez mais o recrutamento das elites suscetíveis de degenerar quando não alimentadas pela circulação normal”.<sup>154</sup> O sistema educacional, portanto, atuaria como principal mecanismo de renovação e seleção das “classes superiores” ao eliminar os “obstáculos ao recrutamento seletivo, em todas as camadas sociais”, servindo assim “ao enriquecimento dos quadros culturais e políticos com todas essas ‘forças intelectuais’ que, sendo melhor conhecidas, poderiam ser mais bem empregadas e dirigidas para funções mais elevadas”. (p.198) De acordo com o pensamento de Fernando de Azevedo, a elite era compreendida como uma categoria social francamente acessível e aberta que, “constituída de individualidades merecedoras por si mesmas, não se defende por nenhuma barreira nem sofre nenhum nível” de diferenciação hierárquica “ligadas aos costumes, condições de vida, fortuna e profissões”, que criam “obstáculos difíceis de transpor (barreiras), e põem sobre o mesmo plano (nível) aqueles que os transpuseram”. (idem) Entendida como resultado de uma constante seleção, o próprio mecanismo da circulação das elites solucionaria a frágil distinção entre elite e classe.

Não é de se admirar que, uma vez tomado conhecimento do potencial do aluno Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo se revelaria bastante interessado em absorvê-lo nos quadros da Faculdade de Filosofia.<sup>155</sup> Afinal, sob muitos aspectos a trajetória pessoal de Florestan Fernandes pode encarnar esse ideal de elite intelectual “francamente acessível e aberta” ao talento que “se renova e se recruta em todas as camadas sociais”. É sobejamente conhecido que Florestan Fernandes tinha sua “origem nas camadas inferiores da sociedade, cujos membros são precariamente inseridos nas estruturas da organização

---

<sup>153</sup> Citado na obra de Cardoso, Irene A. R., op. cit., p. 31.

<sup>154</sup> Cf. Azevedo, Fernando de. *Sociologia Educacional*. 2ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1951, p. 198-99. As demais citações contidas na seqüência deste parágrafo também correspondem a mencionada passagem desta obra.

<sup>155</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A contestação necessária*. São Paulo: Ática, 1995, p. 187-8.

social. É a partir desse lugar subalterno, socialmente desqualificado, que Florestan estabelecerá relações nas quais se combinam, de modos variados, o padrão tradicional de relação pessoal de proteção entre desiguais e o padrão moderno de reconhecimento objetivo de competências específicas, baseado na igualdade formal dos sujeitos. Ao longo de sua 'formação', que é simultaneamente o percurso de sua ascensão social, Florestan estará profundamente envolvido com esses dois tipos de relação, em arranjos muito específicos e complexos, próprios à configuração sociocultural da metrópole paulista na primeira metade do século passado".<sup>156</sup>

Vivendo nos interstícios de uma sociedade em processo de mudança, socializando-se em meio ao turbilhão de uma cidade em franco processo de diferenciação e mobilidade social, Florestan pôde observar, de diversos ângulos, os fenômenos de desorganização social e as diferentes possibilidades de reintegração de distintos grupos na metrópole em formação. Em suas próprias palavras, em famosa passagem autobiográfica:

Eu nunca teria sido o sociólogo em que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extra-escolar que recebi através das duras lições da vida. (...) iniciei minha *aprendizagem* "sociológica" aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a *convivência humana* e a *sociedade* (...) A criança estava perdida nesse mundo hostil e tinha de voltar-se para dentro de si mesma para procurar nas "técnicas do corpo" e nos "ardis dos fracos" os meios de autodefesa para a sobrevivência. Eu não estava sozinho, Havia a minha mãe. Porém as soma de duas fraquezas não compõe uma força. Éramos varridos pela "tempestade da vida" e o que nos salvou foi o nosso *orgulho selvagem*, que deitava raízes na concepção agreste do mundo rústico (...) Fazendo o que me via forçado a fazer também era compelido a uma constante busca para vencer uma condição em que o *lumpen-proletariado* (e não o operário) definia os limites ou as fronteiras do que era "gente". (...) A fronteira que me era negada também era conhecida pela experiência concreta. Na casa da minha madrinha Hermínia Bresser de Lima, onde vivi durante uma parte da infância, ou ocasionalmente ira passar alguns dias; e na casa de outros patrões de minha mãe, entrei em contato com o que era *ser gente e viver como gente*. Além disso, através das várias ocupações, morei na casa de empregadores – uma família negra, outra família italiana e, parcialmente, numa

---

<sup>156</sup> Cf. Garcia, Sylvia Gemignani. *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 18-9 e p.103. Na mesma direção avança a análise de Heloísa Pontes: "Quanto a Florestan Fernandes, era o homem certo para a faculdade incerta. Sua origem social, somada às dificuldades de toda ordem que enfrentara na infância e na adolescência, dificilmente lhe franquearia o ingresso numa faculdade como a de Direito ou de Medicina. Destituído de todo tipo de capital, Florestan encontraria no curso de ciências sociais o espaço possível para romper com o 'círculo de ferro' de sua condição social. (...) essa era a única chance que ele tinha de ingressar numa experiência universitária". Pontes, Heloísa. *Destinos mistos*, op. cit., p. 171.

família sírio-libanesa. Em suma, do “tradicional” ao “moderno”, do “nacional” ao *estrangeiro*, dei-me conta quão grande e complexo era mundo, e que nada me forçava a encerrar-me no confinamento dos porões, dos cortiços e dos quartos de aluguel em que morava com a minha mãe. Por fim, a mobilidade imposta pelos empregos de minha mãe ou pela elevação dos aluguéis expôs-me a conhecer vários bairros de São Paulo e vários tipos de vizinhança.<sup>157</sup>

Trata-se da aquisição de uma perspectiva caleidoscópica da própria evolução da capital paulista, que lhe seria muito útil para a compreensão dos efeitos que a introdução de novos meios de vida e civilização poderia acarretar no sistema de valores, solapando meios de controles sociais tradicionais, ao expandir as áreas de circulação e contato sociais entre diferentes camadas da sociedade, provocando alterações mais ou menos profundas nas posições sociais e suas conseqüentes implicações na definição de status e distribuição dos papéis sociais correspondentes. Em uma sociedade que se encontra sob o fluxo crescente da circulação de pessoas, mercadorias e informações culturais, é previsível que grupos anteriormente fechados se abram às correntes de novas forças e grupos sociais emergentes, desde que se empenhem a integrar às correntes afluentes das novas idéias e das inovações sociais exigidas pela situação histórica. Florestan Fernandes, dadas suas condições de origem, logo perceberia as brechas abertas pela situação por ele vivida ao se confrontar com uma sociedade em acelerado processo de mudança. Procedente de extratos socialmente desenraizados, varrido pela “tempestade da vida”, tantas vezes “salvo” por um “orgulho selvagem, de agressão autodefensiva”, Florestan encontraria em seu “radicalismo científico”, nascido das “convicções abstratas, de idéias políticas e de um processo intelectual – o crescimento do setor de ciências sociais na USP” – uma espécie de “escudo protetor e um recurso de auto-afirmação” que lhe servirá como canal de integração no admirável mundo novo que lhe desafiava.<sup>158</sup> Será a partir desse radicalismo científico que Florestan construirá sua relação peculiar com a sociedade, transformando “o ‘orgulho selvagem’, cultivado desde a infância como forma pessoal de defesa psicológica contra o ambiente (...) em disposição positiva de participação construtiva na coletividade que o acolhe”.<sup>159</sup>

---

<sup>157</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 142-43.

<sup>158</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 14 e p. 213. Consultar também, a este respeito, o ensaio de Gabriel Cohn. “Florestan Fernandes e o radicalismo plebeu em Sociologia”, in; *Estudos Avançados*, 19 (15), 2005, p. 245-50.

<sup>159</sup> Garcia, Sylvia Gemignani. *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora 34, 2002, p. 64.

Sua vivência pré-universitária, aliada a curiosidade insaciável do autodidata, encerravam as condições necessárias para Florestan Fernandes tirar máximo proveito da oportunidade que se lhe abria o ingresso na Faculdade de Filosofia. Como na vida da rua, cedo cobrou consciência de que teria que lançar mão de técnicas de autocontrole e outros tipos de ardis para demarcar seu lugar naquele ambiente a princípio ao seu modo também algo inóspito. Não que lhe faltasse a mínima cordialidade indispensável à convivência diária no interior dos pequenos grupos de estudos. Contudo, pelas regras tácitas dos laços de camaradagem e solidariedade estabelecidos entre os que se descobrem semelhantes, Florestan não deixava de se perceber um intruso naquele seletivo grupo. Não tardaria a atinar que a ele seria exigido uma disciplina de estudos que lhe permitisse competir em pé de igualdade com os demais colegas, ou ao menos “responder às exigências” da instituição como um “aluno aplicado” ou “talentoso”. Os colegas de turma, se “não se revelaram hostis, também não abriram as comportas de *seu`círculo`*.”<sup>160</sup> Por seu turno, Florestan procurava compensar sua “visibilidade negativa” no anonimato das aulas, ou nas pelezas que silenciosamente se conspiravam para afugentar um ou outro assistente de ensino menos preparado ou descomprometido no desempenho de suas funções acadêmicas e científicas. Assim, um pequeno gesto de rebeldia que selava a comunhão de boa parte dos alunos num ato de devoção à faculdade que inconscientemente ligavam seus destinos individuais.

Deliberadamente, Florestan tratou de se impor uma redução simplificadora, num esforço psicológico que, não obstante envolver relativo “empobrecimento do horizonte cultural e humano”, tornava exequível as tarefas requeridas para o atendimento de suas obrigações escolares.<sup>161</sup> Contrabalançava eventuais carências de formação na leitura ávida de manuais, tão abominadas por alguns mestres estrangeiros, mas que sortiam as bases gerais para futuros vôos. Em suas palavras,

A Faculdade de Filosofia constituída um transplante e, naquela época, os brasileiros envolvidos com o fortalecimento da instituição estavam menos preocupados com o organismo do paciente, que com o brilho da operação, ou seja, com a implementação em massa e em escala institucional de um novo estilo de pensamento e de um novo modo de ser intelectual. (...) Os melhores cursos, por serem monográficos e ecléticos, exigiam uma base intelectual que não possuíamos e uma maturidade intelectual média que não seria criada de uma hora para outra.

---

<sup>160</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 159..

<sup>161</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 158.

Se penetrávamos, de fato, na segunda metade do século XX, participando culturalmente dela e de seus dilemas, se sabíamos quais eram os "grandes nomes" nos vários campos das ciências sociais e conhecíamos pelo menos um pouco de sua contribuição positiva, não deixamos de ser frutos de uma orgulhosa mas atropelada improvisação.<sup>162</sup>

Em suma, boa parte do brilho e do significado do ensino oferecido na Faculdade de Filosofia corria o risco de desembocar num vazio pedagógico, cuja finalidade última seria sua própria reprodução, como signo de distinção de seus beneficiários. Em outra chave, portanto, reproduziria equívocos simétricos aos das tradicionais escolas superiores de ensino das profissões liberais, o que comprometeria a capacidade de autodesenvolvimento que potencialmente se vislumbrava nesta instituição inovadora. Uma compreensão objetiva da situação histórica evidenciava que, após curto período, progressos rápidos e promissores exigiriam reajustar as condições de trabalho a uma situação mais complexa. Isto porque o ambiente de uma sociedade em processo de mudança tornava sem sentido a mera ilustração dos quadros dirigentes das elites culturais. Para que os próprios propósitos da criação da Faculdade de Filosofia vingassem, era preciso arejar e aperfeiçoar vários traços daquelas elites, ampliando-as em sua composição e alargando o espectro de suas competências específicas. Aliás, isto já era moeda corrente nas primeiras gerações de formandos da faculdade reunidos no empreendimento editorial da Revista *Clima*, que fizeram da trincheira cultural e do fundamento crítico da "análise justificante", o centro de suas lutas pela atualização e modernização da sociedade brasileira.<sup>163</sup> Adeptos do pensamento livre e da cultura desinteressada aprendidas com os mestres franceses da Faculdade de Filosofia, foram os pioneiros no exercício da crítica munida de "conhecimentos sistemáticos, hipóteses bem fundamentadas, ferramentas conceituais sólidas" sob os moldes da "mentalidade universitária" da década de 1940.<sup>164</sup> Porém, seus embates eram travados no campo muito seletivo da "verdadeira cultura" e da "superestrutura intelectual", um tanto quanto distante das "nossas massas incultas e sofredoras", às quais nutriam o "sentimento (...) da mais inteira fraternidade".<sup>165</sup>

---

<sup>162</sup> Idem, p. 166.

<sup>163</sup> Pontes, Heloísa. *Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima*, op. cit., p. 79.

<sup>164</sup> idem, op. cit., p. 216.

<sup>165</sup> Trecho de editorial da revista *Clima*, citado por Pontes, Heloísa. *Destinos mistos*, op. cit., p. 116.

## ***"Fazer ciência", submeter a sociedade brasileira a um novo crivo crítico***

"O auto-aperfeiçoamento consiste em apreender melhor nosso papel, em tornarmo-nos capazes de desempenhar nossas funções." (Emile Durkheim, *Da divisão do Trabalho Social*)

Diante das polarizações sociais e ideológicas que povoavam o cotidiano da Faculdade de Filosofia, Florestan Fernandes estava numa posição que lhe conferia interessante perspectiva para compreender o alcance e os limites dos ensinamentos introduzidos pelos mestres franceses. As missões estrangeiras, pelas circunstâncias que delimitaram seu magistério, acabavam por imprimir um sentido de rápida e intensiva transplantação de técnicas modernas de pensamento e averiguação científica da realidade histórica, social e cultural da sociedade brasileira. Com isso contribuíram para que boa parte de seus alunos depositassem grandes esperanças na ciência e na tecnologia científica como atalhos preciosos para vencerem a distância que separava o país das principais correntes culturais da civilização ocidental, assentada na indústria e na racionalidade das técnicas científicas.<sup>166</sup>

Embora leitor assíduo e entusiasta da crítica praticada pelos membros do grupo "Clima", fina flor da estufa do departamento ultramarino, Florestan tinha consciência tanto da distância que os separava do horizonte cultural médio da cena intelectual paulista e nacional, quanto dos requisitos mínimos de cultura exigidos para sustentar tal eclética modalidade de espírito crítico.<sup>167</sup> Tal como seus pares, guiado pela moldura do ensino europeu de seus mestres, ao seu modo Florestan também procurou passar a limpo sua leitura do país e de sua época. Contudo, o foco de sua crítica concentrava suas baterias no exame de eventuais inconsistências verificáveis no programa de estudos que a Faculdade de Filosofia transplantara e oferecia aos estudantes de variada procedência que a ela convergiam em busca de senso de reflexão e de medida às idéias gerais. Uma modalidade de ensino pautada por explanações monográficas dos grandes sistemas de pensamento filosófico e/ou idéias sociais que, não obstante facultar "o desempenho da disciplina, método e rigor nos estudos e reflexões", deixava brechas para a reprodução, em outro nível, do compósito mais ou menos improvisado do autodidata, ainda que treinado e orientado "pelas técnicas do estudo organizado, pela valorização da erudição, a prática da redação, liberdade de leitura, crítica e pensamento" inerentes às bases

---

<sup>166</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963, p. 300-1.

<sup>167</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978, p. 31.

científicas do trabalho intelectual.<sup>168</sup> Esclarecedoras, neste sentido, são as palavras do próprio Florestan Fernandes:

Havia, então, uma montagem autodidática paralela, que estava incrustada na atividade do estudante e que, depois, marcava a própria trajetória do intelectual formado pela Universidade de São Paulo. (...) É por isso que então eu realizei um esforço de leituras que (...) poderia ter gerado um resultado péssimo, se eu não tivesse tido a sorte de ter feito o curso que fiz. Foi graças ao fato de ter feito esse curso que eu tinha condições intelectuais de não me transformar em um autodidata indigesto. O curso me permitia selecionar autores, saber trabalhar com os autores, quer dizer que, no fundo, eu tinha tido a preparação para poder passar por isso.<sup>169</sup>

Em suma, embora funcionasse bem no domínio da inteligência, este tipo de ensino, ao pressupor um horizonte cultural médio peculiar aos secundaristas europeus, não deixava de revelar certas fragilidades e puerilidades diante das angulosidades sociais da vida real da São Paulo provinciana de então.<sup>170</sup> De acordo com a perspectiva de Florestan, portanto, tratava-se de um programa de estudos que, como todo transplante, nem sempre se revelava ajustado aos fins visados: seja porque transcendia “à capacidade de atuação organizada dos homens”, esbarrando “na herança social e no horizonte cultural pré-existent, os quais filtram” quando não deturpam “as tentativas e as tendências de inovação sócio-cultural”, ou então porque se mostrava “ineficiente em face das exigências da nova situação”, carente das mínimas condições materiais e humanas para colocar “em prática, de forma efetiva e criadora,” os produtos do conhecimento científico difundidos aqui pelos mestres europeus.<sup>171</sup>

---

<sup>168</sup> Cf. Martinez, Paulo Henrique. *A dinâmica de um pensamento crítico: Caio Prado Jr. (1928-1935)*. São Paulo: Edusp, 2008, p. 164 a 218, em especial p. 188 e 175.

<sup>169</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit.

<sup>170</sup> Neste sentido, são significativas as palavras de Fernand Braudel inscritas no *Anuário da Faculdade de Filosofia* de 1935, as quais parecem traduzir com bastante fidelidade a nota predominante dentre os integrantes da missão francesa: o assíduo contato com as “terras clássicas” da história e do pensamento ocidental constituía o caminho mais “direto e o mais proveitoso” para o aprendizado de “uma cultura geral de base, sem a qual é difícil progredir com rapidez”. Ao destacar as virtudes e deficiências de seus alunos brasileiros, o historiador francês apontava “o desejo, a necessidade, a paixão de ver tudo do alto, de um pouco alto demais até... Um amor inteligente da terra brasileira”. Porém, detectava graves lacunas na formação destes alunos, as quais se manifestavam”, entre outras maneiras, na “forte tendência para filosofar sem o saber”. Citado por Martinez, Paulo Henrique. *A dinâmica de um pensamento crítico*, op. cit., p. 195. Por outro lado, a ironia de Claude Lévis-Strauss comparava e chegava a descrever a calorosa recepção da missão francesa como parte de um verdadeiro “minueto sociológico”, no qual a sede por “especialização no plano mundano ia de par com um apetite enciclopédico” da sociedade paulista. Cf. Lévis-Strauss, Claude. *Tristes trópicos*, op. cit., p. 96. Ver também a entrevista de Antonio Candido a Heloísa Pontes, publicada na *Revista Brasileira de Sociologia*.

<sup>171</sup>Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 301. Todavia, em outra passagem desta mesma obra, Florestan procura relativizar seu ponto de vista ao afirmar que “seria injusto concluir que os mestres franceses tenham tentado transplantar o padrão de ensino universitário a que estavam habituados em seu país. Eles perceberam, logo, que isso seria impraticável. A verdade é que não encontraram condições apropriadas de trabalho e precisaram acomodar-se a uma situação na qual só podiam exercer influências frutíferas na área da transmissão pura e simples dos conhecimentos de que eram portadores. Não contaram com pessoal docente auxiliar em número suficiente (deixando-se de

Neste ponto cumpre ressaltar que a livre cultura do pensamento desinteressado e gratuidade de pensamento não se confundem, nem são a mesma coisa. O pensamento desinteressado tem suas funções críticas, de refinamento do poder de análise e interpretação das dimensões que escapam da órbita da aplicação imediata do conhecimento. Não se trata de um mero jogo contemplativo, mas de um determinado tipo de esforço criador, de inovações que custam a se desprender de seu estado de latência, permanecendo enquanto possibilidades sensíveis de revelações potenciais. O esforço de Florestan por imprimir alvos empíricos, teóricos e, no limite, aplicáveis às ciências sociais, não obstante procure seu espaço se acotovelando com algumas modalidades de pensamento desinteressado desenvolvido por remanescentes do “grupo Clima”, alicerça-se menos numa guerra sem quartel a este tipo de pensamento do que às chances finitas daquelas modalidades em assimilar e integrar aqueles talentos não germinados, que não puderam permanecer tempo suficiente na fina estufa das luzes para medrar as latências do pensamento desinteressado. Neste sentido, o ideal de profissionalização abraçado por Florestan e demais companheiros de universidade deve ser interpretado como uma porta de escape para acolher aqueles que dentro do “horizonte médio de cultura” do país poderiam ter papel revolucionário nas tarefas necessárias para expiar o *status quo* das garras da inércia cultural do pensamento conservador.<sup>172</sup>

Tudo sugeriria ao jovem sociólogo a necessidade de introduzir profundas alterações, quando não mesmo reelaborações, no conteúdo do ensino ministrado pelos pais fundadores, sob muitos aspectos “mais abstrato e complexo”, orientando “a educação

---

lado o triste capítulo das improvisações) nem com pessoal qualificado para pesquisas e, o que é pior, jamais chegaram a ter a possibilidade de corrigir essas anomalias”. Idem, p. 183-4.

<sup>172</sup> Talvez fosse o caso de se refletir se o pendão estético e cultural das primeiras gerações de formandos da Faculdade de Filosofia reunidos no grupo da revista *Clima* não perde fôlego com a própria institucionalização das conquistas do modernismo, da qual este grupo se fez legítimo herdeiro e sucessor, atuando não mais como criadores, mas essencialmente como críticos – isto é, realizando a crítica não mais pela *práxis* da criação estética, mas fundamentalmente pela análise crítica da consistência interna das obras e seus desdobramentos no plano da criação estética, em suma, uma diferenciação e/ou especialização entre produtores e intérpretes da cultura. A ascensão do grupo de Florestan viria, deste ponto de vista, do fato de que, uma vez integrada a “revolução” estética na sociedade, com o estreitamento das brechas subversivas dos modos de vida pela produção cultural mais ou menos domesticada e absorvida pelos novos horizontes de sociabilidade abertos no meio urbano, outras ordens de revolução se abrem ao esforço de análise crítica do olhar sociológico. O desenvolvimento da esfera material e seus impactos nas outras esferas do social, exigindo ajustamentos não mais da assimilação da produção cultural, mas de papéis e funções sociais num mundo em transformação celerada. Quando, no final dos anos setenta e oitenta, também se completa o ciclo modernizador, há o refluxo de novos estudos culturais onde, apesar da hegemonia ou predominância de certa modalidade de praticar o ofício de sociólogo, há um renovado interesse nas leituras sobre as possibilidades de resistência culturais do avalanche modernizador com um registro não mais conservador, porém humanizador e progressista. Donde o ceticismo crítico de Roger Bastide e seus seguidores mais próximos novamente suplantaria o otimismo cientificista do jovem Florestan. Salvo em alguns pequenos círculos, também tornado marginais, é que a leitura da chave analítica de Florestan se sobressai aos trabalhos inspirados, por exemplo, nos ensaios de crítica de Antonio Candido. Um outro olhar sobre estes temas pode ser encontrado nas sugestivas observações contidas nos artigos de Luiz Carlos Jackson publicados na revista *Tempo social*, nos volumes 16 (1) de junho de 2004 e 19 (1) de junho de 2007.

dos alunos” na direção do brilhantismo acadêmico, porém “menos formativo, no sentido de negligenciar demais a transmissão de conhecimentos básicos elementares” fundamentais para o desenvolvimento original de investigações empíricas que estão na base do conhecimento e da tecnologia científica. Em sua mente estava a construção das condições mínimas indispensáveis para a realização de “um ambicioso projeto de investigação” que constituísse num verdadeiro “marco de autonomia científica”.<sup>173</sup>

Não por acaso, algumas considerações constantes nos parágrafos anteriores remetem-se, quase que literalmente, às passagens introdutórias do projeto “Economia e sociedade: análise sociológica do subdesenvolvimento” escrito por Florestan Fernandes para servir de pedra fundamental às atividades do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, criado em 1962, por iniciativa de seu primeiro assistente, Fernando Henrique Cardoso, e que funcionaria como braço de investigações científicas anexo à Cadeira de Sociologia I. É justamente neste o momento que se vislumbra a maturação de um longo projeto e o correspondente coroamento da estratégia para o florescimento “de um pensamento sociológico propriamente dito no Brasil”. Conforme as palavras do próprio Florestan Fernandes, em testemunho posterior:

aprendi e pratiquei uma sociologia; e, na medida em que o tempo passou, mudei com ele. No entanto, nem tão depressa, nem tão profundamente quanto seria necessário! (...) Em um dado momento, o essencial era “*fazer ciência*”: implantar a sociologia e a investigação sociológica em nosso meio, segundo os cânones mais rigorosos do raciocínio científico. Ora, essa realização acarretava um desdobramento: ao fazer isso, chegamos a um novo patamar. A “*ciência*” e a “*investigação sociológica*” exigiam reflexão crítica – e reflexão crítica metódica e sistemática, pela qual submetíamos a sociedade brasileira a um novo crivo crítico. Portanto, o fim da década de 50 e o começo da década de 60 marcam a existência de um pensamento sociológico propriamente dito no Brasil. Ligado com a sociologia clássica e com as correntes contemporâneas da sociologia; mas centrada, como pensamento crítico e negador, na análise da sociedade de classes do capitalismo periférico, dependente e subdesenvolvido. Estávamos atingindo o apogeu desse segundo momento, quando se abateu sobre o Brasil a vitória da reação e da contra-revolução. Fomos repudiados e postos na periferia de uma periferia. Contudo, a sociologia que havíamos construído servia-nos, agora, como escora: com o pensamento crítico e negador tínhamos uma posição militante. De 64 a 69, e mais tarde, refinamos e consolidamos essa escora. A sociologia passa, pois, de autoconsciência crítica à condição de arma de combate. Isso não abrangia a todos,

---

<sup>173</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A contestação necessária*, op. cit., p. 103-4.

nem era para todos. As correntes “conservadoras” e “neutras” ficaram à margem. Esse terceiro momento pressupõe um pensamento sociológico maduro e, ao mesmo tempo, submetido à compressão contra-revolucionária. É onde estamos no aqui e no agora [ano de 1978]. À precisão científica e à atividade negadora foi adicionada a atividade política concreta, por intersticial, pulverizada, insatisfatória que ela seja.<sup>174</sup>

Essa passagem parece ajustar-se perfeitamente à tradução feita por Antonio Candido às notas predominantes da carreira sociológica de Florestan Fernandes, cuja partitura se configura intencionalmente vocacionada para um projeto de longo prazo: nos anos 40, há o sociólogo dedicado “a construção do saber” que ao se edificar “constrói a possibilidade de saber dos outros”; posteriormente, nos anos 50, “começa a se apaixonar pela aplicação do saber no mundo, porque, tendo já os instrumentos na mão, se dedica a aplicá-los para compreender os problemas do mundo”; finalmente, uma vez experimentado a aplicação do “saber à compreensão do mundo, o transforma numa arma de combate”. Assim, a partir da compreensão das vivas contradições de seu tempo, Florestan vai “amadurecendo a maneira do intelectual intervir na sociedade que gerava tais problemas”.<sup>175</sup>

### ***Enormes esperanças de uma realização coletiva na ciência e tecnologia científica***

“O método só se vê bem pelos resultados que produz e, quando é exigente, a sua aplicação requer muita inteligência e invenção e muito trabalho.” (Pierre Bourdieu, *O poder simbólico*)

Embora Florestan sempre tenha rejeitado a idéia de uma intenção deliberada de criar uma escola, é inegável seu empenho em compor uma equipe de colaboradores de méritos equivalentes, dotados de formação semelhante, ainda que de vocações saudavelmente contrapostas, toda ela empenhada no esquadrihar das entranhas e dos diferentes ângulos da gestação da modernidade e da sociedade de classes no Brasil.<sup>176</sup> Há mesmo quem não hesite em afirmar que sua trajetória intelectual e acadêmica é incompreensível “excluindo-se os frutos de seu projeto”, pautado pela “idéia da formação do grupo seletivo de sociólogos meticulosamente selecionados para compor o corpo de seus

<sup>174</sup> Fernandes, Florestan. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática, 1980, p. 15-16 e 17.

<sup>175</sup> Cf. Candido, Antonio. *Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p. 31 e 28.

<sup>176</sup> Fernandes, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 240.

assistentes”.<sup>177</sup> Talvez a noção de projeto de fato seja mais feliz do que a idéia de “escola”, uma vez que se revela mais adequada dar conta dos motivos individuais que levam diferentes cientistas sociais aderirem a certos valores comuns, integrando-se a um esforço coletivo de refletir sociologicamente os dilemas e as contradições do Brasil moderno, não obstante abrigando “uma série de projetos individuais distintos – e algumas vezes conflitivos –” sob o manto de uma mesma problemática compartilhada.<sup>178</sup>

Mesmo porque o próprio Florestan admitia não haver da sua parte, muito menos das pessoas que com ele colaboravam, a intenção de fomentar um grupo que permanecesse como meros “seguidores” ou “repetidores” de trajetórias sociológicas bem sucedidas. O incômodo que a idéia de escola sociológica sugeria a Florestan Fernandes torna-se compreensível caso se tenha em mente o caráter um tanto quanto limitativo, parcial e fracionário dessa forma de se conceber a prática científica. Em seu modo de ver, o emprego do termo “escola” apenas se justificaria numa situação em que “os desenvolvimentos mais sólidos da sociologia não se influenciaram devidamente”, implicando, assim, na ausência de “um esforço construtivo, capaz de ir além dos limites da própria *doutrina*” de grupos de ensino e pesquisa sociológicos, numa “síntese criadora dos conhecimentos” da herança cultural deste ramo científico.<sup>179</sup> Para um sociólogo educado em meio a disciplina de trabalho intelectual demasiado exigente e orgulhosa de seu ofício, esta pareceria uma concepção ainda presa a uma etapa “pré-científica”, em que não se encontra plenamente amadurecido o corpo comum de conhecimentos capaz de conferir integridade e concretude ao objeto científico peculiar da Sociologia. Conforme as ilustrativas palavras de um antigo professor de Florestan,

Na juventude de cada ciência, quando os que trabalham no campo ainda não estão seguros de seus pontos de vista, objetivos, ou métodos, ou estão isolados pelas barreiras lingüísticas ou de etnocentrismo, surgem “escolas”, sustentando cada uma, explícita ou implicitamente, que certos pontos de vista, certos objetivos ou certos métodos são os únicos pontos de vista, os únicos objetivos ou os únicos métodos, dessa ciência. Mas, à medida que os sociólogos se põem em contato com o que está acontecendo em outras partes do mundo e – o que é ainda mais importante – à medida que se dedicam cada vez mais à pesquisa, ou seja, à medida que cada vez mais se preocupam com a *verificação, no mundo real, das*

---

<sup>177</sup> Arruda, Maria Armanda Nascimento. “A sociologia no Brasil : Florestan Fernandes e a ‘escola paulista’”, in: Micelli, Sergio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. Volume 2,. São Paulo: Sumaré, 1995, p. 192

<sup>178</sup> Cf. Waleska, Ana Mendonça. “O projeto de Anísio Teixeira”, in: Brandão, Zaia & Waleska, Ana Mendonça (org.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Casa de professores, 1997, p. 31.

<sup>179</sup> Fernandes, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967, p. 65.

*teorias* de sua disciplina, ou, por outras palavras, à medida que a *ciência* da Sociologia *amadurece*, as chamadas “escolas” tendem a fundir-se e a desaparecer. (...) os sociólogos que não estão isolados pelas barreiras psíquicas ou lingüísticas, foram herdeiros de *todos* os diferentes sistemas de Filosofia Social, ao conhecimento dos quais foi então adicionado o das pesquisas feitas em toda parte. Estiveram, por muitos anos, em contato com *todas* estas influências, e, agora, tratam de fazer a inevitável síntese, adicionando, também, suas próprias descobertas.<sup>180</sup>

Deste modo, não obstante cada um dos cientistas sociais que gravitava em redor da Cátedra de Florestan procurasse alçar vôo próprio, almejando explorar caminhos individuais, existiam inegavelmente certas atitudes, certas avaliações, senão mesmo aspirações comuns, nascidas da proximidade e convivência do grupo.<sup>181</sup> Afinal, como já ensinava Durkheim, quando um certo número de indivíduos descobre possuir idéias, interesses, sentimentos e ocupações não compartilhados pelo restante da população, é inevitável que, sob a influência de suas inclinações comuns, se sintam mutuamente atraídos, propensos a estabelecerem entre si relações regulares, associando-se num grupo restrito, com características específicas: “Uma vez formado o grupo, surge naturalmente um elo moral entre seus membros, que traz a marca das condições particulares nas quais o grupo se desenvolveu”.<sup>182</sup> No caso em questão, a necessidade de organizar suas atividades de modo a “conjugar o desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da sistematização teórica e da elaborações práticas, nos diversos ramos da sociologia”, com o desafio de “incorporar a sociologia na ‘cultura’ de seu País.”<sup>183</sup> O problema estava justamente em calibrar pretensões intelectuais de elevada ambição “teórica” às situações de trabalho com as quais se poderia contar no ainda titubeante horizonte institucional da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Aqui sobreleva a figura do jovem professor Florestan Fernandes como espécie de liderança carismática sobre o grupo que passaria a constituir a medida que se lhe tornava clara a questão da premente sucessão dos mestres franceses e da necessidade de imprimir uma idéia diretiva ao ensino da Sociologia então ministrado na Universidade de São Paulo: de modo mais preciso, diretamente falando, das tarefas envolvidas na constituição do ensino da Sociologia enquanto disciplina científica

---

<sup>180</sup> Pierson, Donald. *Teoria e pesquisa em sociologia*. 15ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1973, p. 78. A primeira edição deste livro é de 1945, resultando na compilação de artigos anteriormente publicados na revista *Sociologia*, editada por Emílio Willems e Romano Barreto, entre 1939 a 1947, em São Paulo.

<sup>181</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “Esboço de trajetória”, in: *BIB*, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995, p. 24.

<sup>182</sup> Durkheim, Emile. *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1967, p. 17.

<sup>183</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 4 e 3.

autônoma, ressaltando sempre seus fundamentos empíricos, portanto, distinta do conteúdo abstrato de simples filosofia social.

Se é factível admitir que o conceito weberiano de carisma permite brechas para a conciliação dos direitos de inspiração individual e da necessidade de racionalização das motivações e estruturas sociais, menos aberrante torna-se a caracterização carismática da liderança exercida por Florestan entre alguns de seus pares. De fato, do ponto de vista típico ideal, é possível dizer que em sua trajetória Florestan se firma e se afirma como uma espécie de "liderança carismática", senão por força de energias sobrenaturais revelada pela sua capacidade de trabalho, ao menos pela qualidade extraordinária de sua ação subversiva das estruturas assentadas na tradição ou na organização legal da vida universitária da capital paulista. Em termos weberianos, o carisma é um fenômeno típico dos primórdios de ingentes transformações nas visões de mundo e formas de organização da vida em épocas pré-racionalistas, revelando-se como grande força revolucionária em momentos fortemente vinculados à tradição:

Diferentemente da força igualmente revolucionária da razão, que ou bem opera de fora por transformação dos problemas e circunstâncias da vida – e, portanto, de modo mediato, mudando a atitude ante eles – ou bem por intelectualização, o carisma *pode* ser uma renovação desde *dentro* que nascida da indignação ou do entusiasmo, significa uma variação da direção da consciência e da ação, com orientação completa das atitudes frente às formas de vida anteriores ou frente ao mundo em geral.<sup>184</sup>

Mas se há uma analogia possível no impulso criador que, surgido da necessidade ou da excitação emocional, visceralmente desafia a ordem vigente, é preciso atentar para os propósitos racionais presentes nesta orientação de conduta social em que se faz patente o cálculo dos custos envolvidos na eleição de meios mais adequados para se atingir determinados fins, creditando assim autenticidade à missão transgressora da autoridade carismática. O teor irracional da exaltação heróica do carisma recua à medida que avança "o interesse ideal ou material" de cimentar a centralidade da posição sociológica assumida pelo grupo liderado por Florestan, o que pressupõe a rotinização ou adaptação de alguns imperativos institucionais, metas e normas que orientassem ações de

---

<sup>184</sup> Na teoria weberiana dos tipos puros de dominação legítima, o carisma é definido por certas qualidades que caracterizam uma personalidade singular, em virtudes das quais essa figura é considerada extraordinária, quase que condicionada magicamente em sua origem, e tratada como se fosse dotada poderes ou força sobrenaturais, sobrehumanas ou, pelo menos, excepcionais. Cf. Weber, Max. *Economia y sociedad*. 2ª ed. 11ª reimpressão. México: Editora FCE, 1995, p. 193-204, em especial p. 196-97. Ver também o verbete "carisma" no *Dicionário de Ciências Sociais*. (Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação, coordenação geral Benedito Silva). Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986, p. 152-53.

sua prática científica e regulassem o funcionamento ordenado do quadro de seus colaboradores. Em outras palavras, as transformações operadas no interior dos problemas de ordem teórica e prática, pontuadas pela revisão das teorias sociais e reconstrução das problemáticas, impunha a crescente tomada de consciência dos valores implicados pelos objetivos específicos de mudanças sociais provocadas ou dirigidas pelo progresso da ciência e das tecnologias científicas, e a conseqüente afirmação de seus princípios de racionalização progressiva de todas as esferas da vida social em que esta ainda não havia penetrado.

O delineamento de uma estratégia de ação correspondente, é claro, não foi necessariamente alcançada por um caminho retilíneo. Compôs-se de um trajeto cheio de avanços e recuos, no qual Florestan muitas vezes se viu apertado entre as exigências das tarefas docentes e os esforços depreendidos na elaboração das duas teses sobre os Tupinambás, as quais visavam estabelecer o “prestígio de sociólogo competente” e, assim, angariar condições para poder estruturar formas mais complexas de organização do trabalho científico e intelectual.<sup>185</sup> Destarte, num primeiro momento Florestan estava às voltas sobre o significado geral da sociologia e do papel que ela deveria preencher no conjunto das disciplinas científicas numa era de aceleração da civilização da técnica e da ciência. A ênfase recaía então sobre a compreensão da natureza e dos fundamentos últimos da vida social: ou seja, analisar as formas de associação humana, pensar como é possível a vida coletiva ou em sociedade; descobrir os efeitos da associação sobre os indivíduos, isto é, como eles chegam a possuir atitudes comuns, sentimentos e padrões de comportamento através da socialização e, finalmente, vislumbrar fenômenos relativos à “evolução social”, por meio dos quais se busca compreender distintos mecanismos de mudança social. Aqui, note-se bem, ainda são bastante palpáveis as marcas de um travejamento nitidamente francês da transmissão dos conhecimentos sociológicos, seja pela discreta alusão à “estática” e à “dinâmica” sociais de cariz comteano – ou, se preferirmos, à “morfologia social” e à “fisiologia social” da escola durkheiminiana –, seja pelo acento dado às indagações de caráter geral, quase “filosófica”, acerca do significado da elaboração do conhecimento científico sobre a ordem social, sua constituição, manutenção e transformação. Tamanha ênfase no adestramento em um pensamento elevado, senão mesmo “relativa negligência quanto ao treinamento” e “ao preparo

---

<sup>185</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit.

teórico” básico necessário para enfrentar questões técnicas da investigação sociológica, “redundava em um ensino altamente abstrato e que levava os estudantes a trabalhar principalmente com idéias”, alimentando “ambições intelectuais muito amplas”, quicá excessivas para a situação cultural vigente.<sup>186</sup> Tais fatos, portanto, não escondem que a preocupação “de expurgar a Sociologia dos resíduos filosóficos mais prejudiciais ao espírito científico” não estava até então posta na ordem do dia. Não, ao menos, no início da carreira.<sup>187</sup>

Verdade é que Florestan aos poucos irá reconhecendo a extravagância de sua postura face ao cenário intelectual de sua época. Todavia, seu primeiro impulso foi levar para o ensino tais preocupações acerca “do que deveria ser a sociologia”, induzindo os estudantes a participarem de suas inquietações teóricas. A percepção da ambivalência e dos limites desta orientação pedagógica e aspirações teóricas de início de carreira vai adquirindo evidência a partir do contato mais próximo e assíduo com os estudantes:

Já em 1945 dediquei todo um semestre ao estudo exclusivo de *As regras do método sociológico*. Por aí vocês podem ver o grau de impregnação teórica de minhas aspirações. Mas ao levar as minhas preocupações para os estudantes eu comecei a me dar conta das limitações que elas continham. Descobri que esse não é o melhor caminho. Quase sempre o professor jovem é muito inquieto e isso é muito construtivo para o estudante – pelo menos ele penetra, assim, rapidamente nas grandes questões da reconstrução de uma ciência. (...) Em 1949, por exemplo, via que começava o primeiro semestre com uma classe de cinqüenta ou sessenta alunos. Quando chegava ao segundo semestre, estava com vinte ou vinte cinco alunos! Eles fugiam do curso – ou seja, de mim! Fugiam porque não tinha como acompanhar aquele curso. Dentro do meio intelectual brasileiro essa tem de ser a regra. (...) o estudante conta com condições precárias para montar sua vida intelectual. Se o professor se converte num fanático dos textos, das grandes teorias, o estudante não tem outra saída senão fugir dele.<sup>188</sup>

Daí que Florestan vai se conscientizando da necessidade de ajustes em sua atividade docente: qual a importância desse tipo de ensino para jovens cientistas sociais? Era isso que deveriam aprender para realizar uma carreira científica sólida e proveitosa? Mas os reparos da experiência viva e concreta nestes anos de aprendizagem não se

---

<sup>186</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit., p. 7 e 9.

<sup>187</sup> A frase entre aspas citada anteriormente encontra-se no célebre verbete de Florestan sobre “A Sociologia: objeto e principais problemas”, escrito para *Enciclopédia Delta*, em 1957. Cf. Fernandes, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 35.

<sup>188</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit., p. 20 e seguintes.

limitam às questões didáticas: transbordavam também para as dimensões, por assim dizer, “psicossociais” que assaltam o jovem licenciado, inseguro ante as lacunas entrevistas em sua formação profissional, exposto abruptamente às expectativas e responsabilidades do ingresso na carreira científica na prestigiosa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Próximo ao término de sua graduação, ao se ver cortejado para assumir posto de segundo assistente junto a cátedra de Fernando de Azevedo, Florestan confessava encontrar-se em estado de perplexidade diante da torrente de dúvidas que o assaltavam

sobre as mais variadas questões, sem saber ao certo como caracterizar a sociologia, seus problemas fundamentais e como abordá-los vantajosamente, tendo em vista as oportunidades de investigação existentes no Brasil. (...) a aprendizagem com que contavam os alunos de ciências sociais tinha um alto padrão e assegurava-lhes bases para maiores vôos, no caso de se disporem a realiza-los. Não lhes oferecia, porém, apoio seguro na transição inevitável dos papéis de aluno para os papéis de professor ou de pesquisador.<sup>189</sup>

Destarte, paralelamente ao curso de licenciatura, se impõe um intensivo programa de estudos e leituras, mergulhando fundo nas principais correntes da literatura das ciências sociais, preparando-se, inclusive, para postular o ingresso no programa pós-graduação na Escola Livre de Sociologia e Política.

Em 1945, recém empossado assistente na Cadeira de Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes fora, simultaneamente, admitido como aluno no mestrado da ELSP. Nesta instituição, onde pontificava Donald Pierson, sociólogo norte-americano discípulo de Robert E. Park, Florestan imaginava completar sua formação acadêmica, estreitando contato com as tradições de investigação empírica propagada tanto pela Escola de Chicago e como pela antropologia inglesa.<sup>190</sup> Se a organização dos cursos obrigatórios de sociologia e os desencontros com o professor Pierson frustravam as melhores esperanças de um burilamento intelectual, maiores surpresas o aguardavam nos cursos de antropologia de Emílio Willems e nos seminários de etnologia brasileira conduzidos por Herbert Baldus, que afinal se tornaria seu orientador no mestrado. Afora a oportunidade de encetar a observação crítica e participante do rendimento docente e institucional das

---

<sup>189</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 183.

<sup>190</sup> Cumpre lembrar que, no início da década de 1940, a Escola Livre de Sociologia e Política, além de abrigar a publicação de *Sociologia*, uma das poucas, senão a única, revista especializada na divulgação científica na área de humanidades - difundindo uma linha editorial de revisão e atualização bibliográfica a respeito de conceitos e temas básicos da disciplina-, tivera em seus quadros a colaboração de figuras como Radcliffe-Brown, T. Lynn Smith e Kalervo Oberg.

duas experiências nucleares das ciências sociais paulistas, Florestan vivenciaria ali momentos decisivos para sua formação e ulterior desenvolvimento de seu destino profissional.

Em primeiro lugar, para um aluno egresso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, acostumado a dissecação exaustiva de complexos sistemas de pensamento, o tipo de ensino praticado nos cursos do professor Pierson pareceria um tanto quanto elementar em sua pragmática sistematização de conceitos, mais obstinada em clarificar e consolidar a validação de instrumentos de trabalho à pesquisa de campo que a reconstituição cuidadosa de linhas de interpretação sociológica.<sup>191</sup> Todavia, como nunca deixou de reconhecer Florestan Fernandes, tais cursos descortinavam idéias construtivas a propósito de uma modalidade básica de fixação de conceitos fundamentais e das técnicas e métodos de investigação sociológica. Por outro lado, nos “fantásticos” seminários do professor Baldus, verdadeira “tribuna livre” onde se discutiam “as idéias de Trotski, os desenhos de Walt Disney ou qualquer coisa viva, importante”, surgiram as ocasiões de verificar as potencialidades da utilização dos recursos sociológicos nos estudos etnográficos da experiência de desenraizamento do bororó Tiago Marques Aipobureu, socializado nos interstícios do mundo dos brancos e de sua comunidade de origem, e no exercício de reconstrução histórica da organização social e articulação das várias partes do sistema social tribal dos Tupinambás através da exploração crítica e sistemática dos dados oferecidos pelos cronistas dos séculos XVI. Finalmente, no curso de E. Willems, a elaboração da monografia sobre “A concepção de Ciência Política de Mannheim”, que consolidaria, senão abriria, as sendas para futuras investidas rumo a construção de uma

---

<sup>191</sup> Em 1981, ao prefaciar a 18ª edição de *Teoria e pesquisa em sociologia*, Pierson recordava a censura que “certo crítico jornalista” lhe endereçara na ocasião da publicação original do livro em 1945: a obra não poderia ter muito valor, “visto que se lê com demasia facilidade”. Evocando os ensinamentos de seu antigo mestre Robert E. Park, Pierson defendia-se ao reafirmar suas convicções sob a advertência de que “a clareza pode produzir, às vezes, a ilusão de que as idéias são mais simples do que, de fato, são”. O curioso, entretanto, está no fato de que tal incidente o fazia lembrar “de certo aluno querido (aliás tenho carinho para com todos meus alunos) que assistia a um seminário nosso, onde julgou justamente o oposto, isto é, obscuridade de expressão. Para alguns colegas, porém, a participação dele mereceu elevado apreço, visto que a linguagem que usou era eruditíssima e as frases tão complicadas que, não sabendo, às vezes, precisamente seu sentido, os outros ficavam altamente impressionados com o que parecia ser uma inusitada profundidade de pensamento, acima, talvez, de sua capacidade de compreender”. Cf. Pierson, Donald. *Teoria e pesquisa em sociologia*. 18ª Edição Revista. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1981, p. 9. Embora alusiva, esta passagem refere-se, senão ao próprio Florestan, certamente a algum dos alunos egressos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, apesar de relativa resistência, aportaram no curso de pós-graduação da Escola Livre de Sociologia e Política nos idos da década de quarenta do século passado. Os interessados na obra e no papel exercido pelo magistério de Donald Pierson no Brasil podem encontrar sugestivas informações nos trabalhos de Massi, Fernanda. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na USP*. Dissertação de Mestrado, Campinas, IFCH/UNICAMP, 1991; Vila Nova, Sebastião. *Donald Pierson e a escola de Chicago na sociologia brasileira: entre humanistas e messiânicos*. Lisboa: VEGA, 1998 e Guimarães, Antonio Sergio. “O Projeto da UNESCO na Bahia”, texto apresentando no *Colóquio Internacional: O Projeto UNESCO no Brasil – uma volta ao campo 50 anos depois*, acessível no endereço eletrônico: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/01Paper-ASG1.htm>. (acesso feito em 12/02/2009), com versão mais completa publicada no capítulo 5 de *Raça e anti-racismo no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999, do mesmo autor.

sociologia como autoconsciência crítica da sociedade, fatora da “síntese mais completa das tendências de uma época”, nas palavras de Mannheim.<sup>192</sup>

Num certo sentido, a freqüência nos cursos pós-graduados na Escola de Sociologia e Política propiciaria oportunidade para acentuar e aprofundar a experiência vivida no preparo dos trabalhos de aproveitamento sobre o folclore paulistano, apresentados para a cadeira de Roger Bastide, em fins de 1941, durante o primeiro ano do bacharelado na Faculdade de Filosofia. Nestes estudos, Florestan procurava captar as conexões entre o folclore e as situações sociais de uma cidade em franco processo de transformação, aliando um esforço de revisão e sistematização crítica de conceitos sociológicos com o trato de vasto material empírico sobre grupos de folgado infantis que conseguira coligir de forma um tanto quanto improvisada e amadorística pelos diversos bairros da capital em que havia morado. Muito embora o modo como foram feitas as incursões na pesquisa de campo pudesse sugerir a pesquisadores mais experientes e mais familiarizado com as modernas técnicas de investigação empírica uma orientação deveras “desastrada”, os resultados alcançados pelo denodo pessoal do jovem estudante de ciências sociais eram de monta a inspirar a confiança e expectativa do professor Bastide e do professor Emílio Willems, editor da revista *Sociologia*, com os quais discutiria pormenorizadamente a natureza de um trabalho de pesquisa e os “quadros de interpretação dos dados” nela coletados. De Emilio Willems, ademais, receberia instruções precisas a respeito dos cuidados necessários e das possibilidades de uso das técnicas norte-americanas de observação e pesquisa sociais:

a experiência no trato com material empírico foi aprofundada de uma maneira que não era comum. De um lado, me vi alertado tanto para as técnicas de investigação que não foram usadas e que deveriam ser, quanto para as técnicas de investigações que foram usadas mal e mal aplicadas. De outro, com a contribuição do professor Bastide, melhorei minha focalização sociológica dos quadros intelectuais do folclore logrei chegar por uma interpretação mais rigorosa de vários problemas. Tudo isso criou uma exigência maior e me levou a pensar a relação entre pesquisa e teoria de uma maneira um pouco mais instrumental. Eu saí um pouco da tendência de estudante de ficar preso a certos livros e descobri que a

---

<sup>192</sup> Sobre a importância dos cursos de Donald Pierson ver os depoimentos de Florestan Fernandes em *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 170 e segs.; “Esboço de trajetória”, *BIB*, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995, p. 16 e a entrevista concedida a José Albertino Rodrigues, publicada no livro *Cientistas Brasileiro: depoimentos*. São Paulo: SBPC, 1998, p.71. Sobre a relação com Herbert Baldus, cf. *A condição de sociólogo* e o citado “Esboço de trajetória”, p. 9. O trabalho sobre Mannheim pode ser consultado em Fernandes, Florestan. *Elementos de sociologia teórica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970, p. 223-291. A menção da frase de Mannheim citada acima está na p. 228.

pesquisa é instrumental para o trabalho intelectual: a teoria se constrói através da pesquisa.<sup>193</sup>

Ou seja, além de render do ponto de vista do conhecimento teórico e científico, as pesquisas empíricas também demonstravam comportar vantajosas condições para se travar contatos com sociólogos calejados nos meandros da profissão e dos processos ligados à investigação de campo, coleta e análise de dados. Afinal, do ponto de vista do método e da interpretação, fora a ousadia analítica de Florestan em seus estudos sobre grupos folclóricos paulistanos que lhe abrisse as portas para o mundo da sociologia “profissional”. Grosso modo, tais quais as atividades recreativas dos grupos de folguedos infantis, as experiências dos estudos folclóricos apareciam para Florestan como “uma suave introdução à sociedade, humanizando e nacionalizando” os que assim ingressavam em novos círculos sociais.<sup>194</sup> Definitivamente, ficava cada vez mais claro que a (re)descoberta do Brasil, não mais pelo mero cotejar dos documentos brasileiros, mas pelo exame metódico das relações estruturais presentes na vasta rede das forças sociais, constituía um fértil terreno para semear o diálogo entre diversas tradições sociológicas européia e norte-americanas, menos pelo ponto de vista da cópia que da assimilação crítica. Por outro lado, cumpre ressaltar que é justamente neste momento que se torna possível esboçar um esforço orgânico de ampliação e aprofundamento das modalidades abertas à análise e à explicação sociológicas que articulem esquemas de interpretação funcionalista da “organização social” com os intentos de intervenção social de cunho mannheimiano. Aos poucos esta seria a marca que procuraria imprimir no curso de sua carreira docente e de pesquisa.<sup>195</sup>

Tanto é que na introdução de sua dissertação de mestrado sobre os Tupinambás há todo um esforço de elaboração crítica do conceito de organização social – o que, aliás, não deixa de expressar a tradição francesa dos longos discursos sobre o método -, no intuito porém de justificar sua operacionalidade na reconstituição histórica dos traços

---

<sup>193</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit., p. 11.

<sup>194</sup> Para uma análise da importância dos estudos folclóricos na elaboração da concepção científica da sociologia em Florestan Fernandes, consultar o artigo de Garcia, Sylvia G. “Folclore e sociologia em Florestan Fernandes”, in: *Tempo Social*, 13(2), novembro de 2001, p. 143-67. Também é útil a consulta do artigo de Ortiz, Renato. “Notas sobre as ciências sociais no Brasil”, in: *Novos Estudos* CEBRAP, nº 27, julho de 1990, p.163-175. A expressão entre aspas no período acima corresponde a uma passagem do texto de Florestan sobre “Folclore e grupos infantis”, citada por Sylvia G. Garcia no artigo mencionado nesta nota.

<sup>195</sup> Salvo engano, o trabalho de Enno Dagoerto Liedke Filho foi pioneiro na exploração sistemática do estudo sobre o papel fundante da “síntese original entre a problemática básica da ciência política mannheimiana e o método funcionalista” como esteio metodológico da “formulação teórica originária” da “escola” uspiana. Cf. Liedke Filho, Enno D. *Teoria e método na escola da USP (1954-62)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Brasília, 1977.

fundamentais da estrutura social peculiar aos tupi.<sup>196</sup> Partindo das considerações de Mannheim sobre a origem e as determinações sociais das formas de pensamento, distinguindo as esferas do processo social sujeitas às estruturas “racionais”, com suas regulamentações estereotipadas dos usos e costumes, da matriz “irracional” que envolve algumas dimensões do processo de interação dos componentes da sociedade, Florestan pretendia alcançar aquela “parte integrante da essência da vida grupal” que Malinowski chamava de “imponderáveis da vida real” das tribos nativas e, assim, captar as conexões entre indivíduo e estrutura social.<sup>197</sup> A solidariedade analítica entre os pontos de vista da sociologia do conhecimento e a perspectiva das “modernas” técnicas da investigação etnológica tornava-se possível pela suposição comum de que a “posição social determina, segundo estes autores, em grande parte, o comportamento e as atitudes dos indivíduos em sociedade”. Em sendo assim,

o conhecimento de um conjunto ordenado de relações recíprocas uniformes e dos padrões correlativos de comportamento ... permite[m] situar de modo conveniente alguns problemas teóricos fundamentais. Em primeiro lugar define a natureza do papel desempenhado pelos indivíduos no alargamento das esferas da vida social sujeitas a certo controle. Os alargamentos desse gênero, que correspondem ao próprio desenvolvimento da organização social no tempo, não constituem conseqüências unilaterais dos processos de interação social. Explicam-se, de um modo mais amplo, como produtos de uma situação existencial complexa, em que os diferentes tipos de contato e de interação humana são referidos às motivações psicológicas e sociais. Em segundo lugar, facilita o estudo da natureza das tendências à mudança, observadas em sociedades de organização social diferente, por meio da comparação do ritmo de emergência das situações de conflito. Em terceiro lugar, evidencia a concomitância das formas sociais e dos conteúdos culturais correspondentes. A submissão de situações sociais de conflito a novos padrões ideais de comportamento é paralela ao aparecimento ou ao alargamento de estruturas ou segmento sociais. Em quarto lugar, permite compreender como as forças e processos psicológicos e sociais dão origem e perpetuam as instituições sociais. Segundo este ponto de vista, um problema considerado fundamental por

---

<sup>196</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “O estudo da organização social”, in: *Elementos de sociologia teórica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970, p. 113-163.

<sup>197</sup> “Há uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas devem ser observados em sua plena realidade. A esses fenômenos podemos dar o nome de *os imponderáveis da vida real*. Pertencem a essa classe de fenômenos: a rotina do trabalho diário do nativo; os detalhes de seus cuidados corporais; o modo como prepara sua comida e se alimenta; o tom das conversas e da vida social ao redor das fogueiras; a existência de hostilidade ou de fortes laços de amizade, as simpatias ou aversões momentâneas entre as pessoas; a maneira sutil, porém inconfundível, como a vaidade e a ambição pessoal se refletem no comportamento do indivíduo e nas reações emocionais daqueles que o cercam. Todos esses fatos podem e deve ser formulados cientificamente e registrados; entretanto, é preciso que isso não se transforme numa simples anotação superficial de detalhes, como usualmente é feito por observadores comuns, mas seja acompanhado de um esforço para atingir a atitude mental que neles se expressa.” Cf. Malinowski, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. (Os pensadores, volume XLIII). São Paulo: Abril Cultural, 1976, p. 33-4.

alguns antropólogos, como seja a função desempenhada pelas instituições no desenvolvimento da "natureza humana", tem pouca relevância. Em seu lugar o etnólogo deve colocar ... o estudo das bases sociopsíquicas do processo através do qual se realiza a integração social. Ou seja, em outras palavras, o estudo dos aspectos totais das "acomodações dos indivíduos uns aos outros".<sup>198</sup>

Nesse exercício de saturação do conceito de organização social é possível vislumbrar todo um programa de trabalho que se fará presente na constituição do grupo de cientistas sociais que Florestan procurará articular à sua volta. Ao ser concebido como um sistema ordenado de relações sociais ou de comportamento, o conceito de organização social pode servir como um eficiente mecanismo de "integração e de diferenciação das ações e relações sociais em um todo consistente", capaz de

mobilizar meios especiais de adestramento dos indivíduos e de modificações das atividades sociais (...) por meio da distribuição das funções na base do aproveitamento social das capacidades e aptidões desiguais dos seres humanos. A organização social assegura, portanto, a unidade e a regularidade da vida social, promovendo a diferenciação de pessoas e funções na sociedade. (...) A questão da existência de condições favoráveis ao aproveitamento, pelo menos, de certo número de indivíduos, de ambos os sexos, e de meios adequados de adestramento dos mesmo surge como uma questão capital. Em qualquer sociedade, questões desta natureza devem ser resolvidas por meio dos mecanismo e processos subordinados à organização social. [idem, p. 153-4 e 156]

Nesta chave analítica não é difícil perceber como tal conceito poderia ser extremamente funcional à efetivação de uma estratégia que tivesse como objetivo a configuração de um grupo que expressasse e se ajustasse às exigências de *uma situação existencial complexa*. Isto é, um grupo de indivíduos agregados por *motivações psicológicas e sociais*, comprometido com *novos padrões ideais de comportamento*, buscando construir, *através da síntese das tendências mais avançadas da época*, instrumentos racionais de intervenção *numa realidade em mudança*. Leitor atento de Mannheim e Malinowski, profundo conhecedor dos temas clássicos das principais correntes sociológicas, Florestan estava perfeitamente ciente dos controles e das determinações sociais e culturais, portanto "extra-individuais", dos condicionantes da ação humana. Mas, através destas leituras, também aprendeu que,

apesar do controle, da direção e das inibições sociais, os indivíduos têm várias possibilidades de dar um cunho pessoal às suas atividades. Em função do grau de

---

<sup>198</sup> Cf. Fernandes, Florestan, "O estudo da organização social", op. cit., p. 124 e p. 136-7.

inteligência e da capacidade de consciência dos problemas contemporâneos, os indivíduos podem descobrir soluções inéditas, mas de caráter positivo em face das necessidades grupais. Em si mesma, porém, a descoberta é culturalmente irrelevante, qualquer que seja a qualidade do inventor e sua posição social – seja ele um guerreiro ou líder religioso. Ela só se torna culturalmente significativa quando se transforma em atividade cooperativa organizada. Por isso, o inovador precisa interessar um grupo de indivíduos pela descoberta, introduzindo-a dentro de suas esferas de preocupação. Conseguindo isto, uma idéia central, um objetivo comum, passa a unir os indivíduos interessados na inovação e em seu aproveitamento social. Eis como Malinowski descreve este processo em relação a líderes religiosos, bem sucedidos na reunião dos fiéis: “então eles se organizam, isto é, equipam-se a si próprios materialmente, e adotam um número de regras de *status* e um número de regras de eficácia, com as quais realizam suas atividades rituais e praticam seus princípios dogmáticos e morais”. Um homem pode exercer, portanto, dentro de certos limites, atividades criadoras. E pode reunir, em consequência, seus semelhantes em torno de uma idéia, dando origem a um grupo social organizado e a novas formas de cooperação social. Do mesmo modo, as pessoas podem tomar a iniciativa de ingressar tanto em um grupo em processo de organização, como em grupos já organizados, visando à defesa ou consecução de uma idéia. No último caso, o indivíduo é muitas vezes levado a participar de atividades sociais sem manifestar ou sem ter consciência de suas inclinações pessoais. Contudo, é óbvio, se tais casos entrarem em linha de conta, a noção fundamental do sistema de conceitos é extraída da primeira alternativa, em que a cooperação consciente e desejada é mais evidente. [idem, p. 150-1]

É mais ou menos por esta data que, na carreira de Florestan, se evidenciam os primeiros sinais de rotação em suas preocupações intelectuais. Com a conclusão da pesquisa de reconstituição histórica da organização social dos tupinambás, o jovem sociólogo atingia, finalmente, “a estatura de um artesão que domina e ama o seu mister, porque sabe como deve praticá-lo e para o que ele serve”. Firmava-se, destarte, a convicção de que “nenhum sociólogo é capaz de realizar o seu ofício antes de percorrer todas as fases de um projeto de investigação completo, no qual transite do levantamento de dados à sua crítica e à sua análise e, em seguida, ao tratamento interpretativo propriamente dito”.<sup>199</sup> Desde então, passa a se ocupar menos com o que poderia fazer enquanto sociólogo do que com o que a universidade deveria fazer para formar intelectuais que fossem aptos a preencher vários papéis – isto é, incutir na mentalidade universitária, além da formação teórica e geral, a formação de professores, de investigadores e técnicos. A ênfase se desloca da carreira sociológica individual para a

---

<sup>199</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 175.

constituição de um grupo de professores e pesquisadores capaz de produzir trabalhos em sociologia “que pudessem dar uma contribuição maior tanto no terreno da investigação empírica, quanto no da construção da teoria”.<sup>200</sup>

Assim, gradativamente, Florestan passaria a compreender e a integrar ao ensino um aspecto mais instrumental, e procurando “estabelecer uma ligação entre o que o estudante aprendia e o que ele deveria aprender”.<sup>201</sup> Nesta atitude é possível enxergar uma crítica ao seu trabalho intelectual e de seus professores – portanto, crítica impessoal e institucional – que se abria para novos horizontes de exigência para “uma tentativa de adaptar o ensino de sociologia às condições brasileiras” e à afirmação de um padrão de trabalho científico rigoroso e de formação de cientistas sociais competentes:

Foi graças ao ensino que adquiri outra visão do que eu deveria fazer. É claro que levei para o ensino as minhas preocupações. Eu pus o estudante em contato com as idéias do que deveria ser a sociologia desenvolvendo, com eles, gradualmente, as conclusões que mencionei acima [sobre a relação entre teoria e pesquisa, problemas relacionados com a definição do objeto e divisão dos principais campos de investigação científica em sociologia, técnicas de investigação empírica, etc.] (...) Penso que em termos pedagógicos a minha orientação foi construtiva, já que os levei a ler muitos autores que eram ignorados ou mal conhecidos. Os professores franceses citavam muitos autores, mas eu imprimi outra diretriz ao seu aproveitamento, preocupado que estava com a pesquisa empírica sistemática e com a construção ou a verificação das teorias. Daí o impulso no aproveitamento de Mannheim, Freyer, a ‘Escola de Chicago’, os antropólogos ingleses, além dos autores clássicos e de Mauss ou Durkheim. Mannheim, em particular, foi muito importante; (...) através das pistas que ele abre em *Ideologia e utopia*, *Homem e sociedade em uma época de transição* e em outros livros, eu podia ligar os estudantes às grandes correntes da Sociologia clássica e ao que se estava fazendo graças à pesquisa empírica na Psicologia Social e na Sociologia moderna, nos Estados Unidos e na Europa.<sup>202</sup>

Por ora, restaria explorar um pouco mais a forma como Florestan opera esta “orientação pedagógica” ou quadro de pensamento sociológico, conferindo-lhe um sentido altamente sugestivo e rentável em termos de construção de planos de estudo e projetos pesquisa coletivos, como que a depositar “enormes esperanças na ciência e na tecnologia científica” como instrumentos viáveis para anular a “distância histórico-cultural” que separava os “países subdesenvolvidos” dos “países adiantados”, e para realizar, “de modo

---

<sup>200</sup> Cf. Fernandes, Florestan, *A condição de sociólogo*, op. cit, p. 22.

<sup>201</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A condição de sociólogo*, op. cit, p. 20-1.

<sup>202</sup> Idem, p. 20 e seguintes.

equânime e completo, os ideais de organização da vida humana consagrados pela moderna *civilização ocidental*.”<sup>203</sup>

### ***Um programa constantemente reiterado numa sucessão de acasos felizes***

“a ciência moderna já não permite essa exploração artesanal. Ali onde bastava um especialista para ilustrar seu país, é preciso um exército (...) a criação científica representa hoje uma realização coletiva e amplamente anônima, para o que estamos o menos preparados possível, tendo nos ocupado demasiado apenas em prolongar mais além de seu tempo os sucessos fáceis de nossos velhos virtuosos.” (Lévi-Strauss, *Tristes trópicos*)

Uma hipótese de ordem sociológica – aliás, clássica ao estudo das idéias, ideologias e grupos intelectuais – é que existem correspondências mais ou menos claras entre o momento histórico e as possibilidades de intervenção no real. Mas uma coisa é entrever as possibilidades de correspondência, outra, completamente distinta, é saber aproveitá-las de modo vigoroso. Neste sentido, é algo extremamente instigante avaliar o modo como Florestan procura ajustar e articular um arcabouço conceitual peculiar em sua experiência prática. Ou seja, como busca imprimir uma marca singular no emprego de certas possibilidades de sínteses entre perspectivas e modalidades de análise sociológica, quando não mesmo empregando seus conhecimentos acerca das conexões entre formas de associação e organização de padrões comportamento organizado que permitiriam estimular e elaborar um ambiente propício ao avanço do conhecimento científico no país.

Mal disfarçando uma ponta de vaidade, ciente de seu papel e de seu valor no desenvolvimento histórico da sociologia brasileira, Florestan Fernandes diria que, vendo o passado à distância, se poderia pensar

que houve uma série de coisas encadeadas, predeterminadas, como se eu tivesse querido fazer uma coisa e tivesse conseguido. Mas, na verdade, foi uma sucessão de acasos, acasos felizes para mim. (...) Mas, de qualquer forma, foi um acaso feliz, porque eu tinha potencial e talento suficientes para aproveitar aquela chance, aquela oportunidade.<sup>204</sup>

Cumpriria lembrar que, grosso modo, semelhante sucessão de acasos tendeu a acompanhar o destino, senão mesmo a própria trajetória, da sociologia paulista entre as décadas de 1940 a 1960. De acordo com as “Reflexões sobre as ciências sociais em São Paulo”, de Juarez Brandão Lopes, seria possível identificar três fases distintas na análise

---

<sup>203</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 300.

<sup>204</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “Esboço de trajetória”, in: *BIB*, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995, p. 3.

sociológica paulista tomando-se por base suas respectivas dominâncias temáticas.<sup>205</sup> Num primeiro momento, a partir da segunda metade dos anos 1930, com a instauração dos cursos de ciências sociais no interior da Escola Paulista de Sociologia e Política e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a ênfase recairia no treinamento em pesquisa de campo, com particular atenção à sistematização de dados estatísticos e demográficos que permitissem vislumbrar a morfologia social da nova urbe, registrando, sob diversos ângulos, o padrão de vida operária, estudos de alimentação, etc.; num momento subsequente, logo após a Segunda Grande Guerra, passam predominar as pesquisas de caráter antropológico, mais precisamente de antropologia social, relacionadas ao estudo de comunidades, às questões de assimilação de imigrantes e contatos raciais, sincretismo religioso, etc. para, finalmente, no estertor da década de 1950, estimulados pela ação da CEPAL e da vitória da revolução cubana, destacar-se a preocupação com estudos de problemas macrosociológicos, tais como a formação da classe operária, a industrialização, o papel do Estado, populismo, as relações sociais vistas em suas conexões com o desenvolvimento e com a transformação histórica global da sociedade nacional.

Não há nada que estranhar nas observações acima, afinal trata-se de uma antiga constatação sociológica o perceber que “o desenvolvimento das ciências sociais é amplamente tributário da tendência geral de nosso tempo, ao enfatizar as inter-relações entre os fenômenos da natureza, bem como as tensões sociais que se desenvolveram em nossa civilização”.<sup>206</sup> Destarte, num primeiro momento, é compreensível que o esforço dos professores estrangeiros que por aqui aportaram em “missões civilizatórias” acabassem por se concentrar em estratégias de ensino que ajustassem às expectativas comuns de comportamento que permitissem melhor integrar as instituições universitárias nascentes ao cenário social e à “ecologia humana” da metrópole em ascensão. Daí a ênfase nos processos de mudança cultural, contato social, assimilação, acomodação, estudos de comunidade, esboços de etnografia urbana, relações interétnicas, etc. Todos estes temas eram capazes de fazer convergir os interesses de professores e alunos de *assenhorearem-se de técnicas que lhes dessem uma visão mais profunda da florescente realidade circundante*. Ou, nas palavras de dois pioneiros franceses:

---

<sup>205</sup> Cf. Lopes, Juarez Brandão. “Reflexiones sobre las ciencias sociales en São Paulo”, *Revista Mexicana de Sociología*, año XXXV, vol. XXXV, nº 1, enero-marzo, 1973, p. 133-149.

<sup>206</sup> Boas, Franz. *Antropologia Cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005, p. 53.

*Paul Arbousse-Bastide* – “queríamos compreender melhor os nossos amigos brasileiros, porque isto era necessário para a eficiência do nosso ensino”.

*Pierre Monbeig* – “ajudar pelo ensino, e mais ainda pela pesquisa, os alunos a terem uma melhor compreensão da realidade e das possibilidades brasileiras”.<sup>207</sup>

Em suma, se a origem social de parte do corpo docente permite evidenciar certos impulsos provenientes de determinada situação social que se farão expressos nas estruturas de pensamento e no tipo de ensino que realizam, também conduziu a um tipo particular de ajustamento que favoreceria a predisposição de certos alunos, ao seu modo também “desterrados em sua própria terra”, para enfrentar e experimentar, quando não adivinhar, valores sociais novos, ainda latentes, reagindo positivamente a eles, assimilando atitudes e direções de comportamento fundamentais para a integração do *ethos* universitário à nossa vida intelectual e à incrustação da pesquisa científica num ambiente social pouco afeito as suas determinações. Segundo o depoimento de Antonio Candido, uma testemunha participante deste processo,

nos anos de 1930 e 1940, os professores de Filosofia e Ciências Humanas despertaram os estudantes para aspectos pouco estudados da sociedade e das idéias no Brasil, como já começara a fazer a Escola de Sociologia e Política desde 1933. Assim foi que ambas deslocaram o eixo dos estudos do plano mais ou menos senhorial em que eles se encontravam, mas mãos de estudiosos como Oliveira Viana e mesmo Gilberto Freyre, e incluíram no seu repertório a vida das camadas humildes, sem projeção social de relevo. Cito como exemplo as pesquisas orientadas por Samuel Lowrie, na Escola de Sociologia e Política, sobre o nível de vida dos lixeiros em São Paulo, ou, na mesma escola, a de Sérgio Milliet sobre a pequena propriedade. Na Faculdade de Filosofia, predominou inicialmente o interesse pela construção de um saber teórico o mais sólido possível, dentro da fraqueza cultural do meio. Mas desde o começo alguns professores efetuaram estudos concretos sobre realidades básicas da sociedade brasileira: habitat, moradia, zonas pioneiras, transporte, distribuição no espaço, crenças e práticas populares, populações ditas primitivas etc. (...) Os estudos sociológicos, antropológicos, geográficos daquele tempo, nos quais estou pensando, foram, por exemplo, as pesquisas folclóricas do jovem Florestan Fernandes, as que Emílio Willems empreendeu sobre o caipira, as de Gioconda Mussolini sobre os pescadores, a de Nice Lecoq Muller sobre os sitiantes, as de Egon Schaden sobre grupos indígenas em decomposição cultural, as de Roger Bastide e discípulos sobre a vida do negro e suas crenças religiosas. Trabalhador rural, pescador, operário, índio destribalizado, negro – são assim trazidos à primeira plana do interesse, em

---

<sup>207</sup> As palavras em itálico referem-se a uma transcrição livre do depoimento de Ruy Coelho. Este último e os demais depoimentos mencionados acima foram citados por Martinez, Paulo Henrique. *A dinâmica de um pensamento crítico*, op. cit., p. 176 e 182.

lugar do senhor de engenho, fazendeiro, chefe político, clãs dominantes, que eram o assunto preferido pelos nossos estudiosos. Através de métodos hoje algo menosprezados, devidos à influência da Sociologia durkheimiana, da Geografia Humana francesa, da Antropologia Social inglesa, dos estudos norte-americanos sobre cultura, englobados sem muito critério pelos depreciadores sob o nome geral de "funcionalismo", através de tais métodos operou-se uma silenciosa revolução intelectual que deslocou o eixo dos estudos sobre a sociedade brasileira.<sup>208</sup>

Se é correto admitir que a ciência é uma atividade social organizada, que pressupõe apoio da sociedade, deixando-se por ela condicionar, o modelo de constituição e generalização da sociologia como disciplina universitária foi beneficiado por uma situação histórica fortemente marcada por processos de desorganização social ou de crise dos parâmetros estruturais de estabilidade social os quais se ajustavam perfeitamente às tendências de convergência e consórcio das modalidades antropológicas e sociológicas de reflexão em ascensão no entreguerras e no imediato pós-guerra. A cidade de São Paulo, em particular, parecia muito propícia para acomodar a sugestão de complementariedade entre a Sociologia e a Antropologia, trazendo "para o mesmo campo de discussão problemas e conceitos das duas disciplinas" como passo para a construção de "uma ciência unificada da sociedade".<sup>209</sup> Nas palavras de Florestan Fernandes, por volta de 1959, a capital paulista reproduziria

*o futuro provável de outras comunidades brasileiras em urbanização e em industrialização. Essas mesmas comunidades exprimem, por sua vez, se não histórica, pelo menos estrutural e culturalmente, o passado da nossa cidade. Várias fases, supostas historicamente extintas, na evolução social do Brasil, persistem e vivem na existência quotidiana de muitas aglomerações humanas brasileiras do presente.*<sup>210</sup>

Em conformidade com os preceitos clássicos do ensaio de Robert Redfield, pão diário das primeiras gerações de alunos formados pelas faculdades de filosofia, este tipo de enquadramento dos fenômenos sociais traziam à consciência preciosos esclarecimentos à dinâmica da vida social "pela comparação das experiências dos estudiosos das sociedades primitivas com as dos estudiosos da vida urbana":

este esclarecimento surge quando se trata de grupos que não pertencem claramente nem à categoria dos primitivos, nem à dos urbanos. Estes povos

---

<sup>208</sup> Candido, Antonio. "A Faculdade no centenário da abolição", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 34, novembro de 1992, p.23 e 26.

<sup>209</sup> Cf. Redfield, Robert. "A 'sociedade de folk' e a cultura", in: Pierson, Donald. (org.) *Estudos de organização social. Tomo II: Leituras de Sociologia e Antropologia Social*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1970, p. 566-577.

<sup>210</sup> Fernandes, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979, p. 11.

intermediários e marginais são importantíssimos. Marcam a transição de um estado para outro. Eles nos obrigam a prestar atenção ao quadro por não se ajustarem a ele. (...) a Antropologia e a Sociologia desenvolveram diferentes problemas, conceitos e métodos por causa da diferença de objeto. A questão aqui é que essas diferenças, como entre os dois objetos que tratam as duas disciplinas, devem ser compreendidas em parte como um reconhecimento das diferenças entre a sociedade primitiva e a sociedade urbana. Em conjunto elas alargam nossa compreensão da sociedade em geral. (...) a convergência da Antropologia e da Sociologia, como maneira unificada de estudar as sociedades como totalidades, como vem se verificando no método – a Sociologia especulativa tornando-se empírica enquanto que Antropologia objetiva começa a desenvolver um sistema de conceitos – também está acontecendo na determinação de um objeto comum. Se todos os “povos que estão desaparecendo”, realmente desaparecessem, teríamos ainda que estudar os povos aculturados, o *folk* que se modifica sob a pressão do urbano. É nesses povos que se modificam e nas sociedades camponesas intermediárias que encontramos material abundante para o estudo não somente de tipos de sociedade mas também de processos sociais. O estudo das diferenças entre as sociedades de *folk* e as sociedades urbanas diretamente e não apenas indiretamente representadas nas diferenças entre Antropologia e Sociologia, e também o estudo das sociedades intermediárias, prometem dar-nos um melhor conhecimento deste processo. Penso que veremos em muitos casos de mudança social a atuação de duas tendências opostas. Por meio de uma delas os valores finais de uma sociedade desenvolvem uma organização e uma concordância que dão ao grupo a solidariedade moral. Pela outra alarga-se o sistema técnico e econômico, enquanto a organização moral é correspondentemente danificada. À medida que este último processo vence à custa do primeiro, reconhecemos o processo histórico geral e aparentemente irreversível da civilização.<sup>211</sup>

Embora demasiado longa, a citação acima se fez necessária pela luz que pode lançar àquilo que, em certa oportunidade, Florestan Fernandes chamou de “obsessão política” nascida da cultura e “dentro dela” gravitando, para a partir daí se irradiar “para os problemas da época e os dilemas da sociedade brasileira”, característica marcante do “fragmento de geração” a que pertence o autor de *A integração do negro na sociedade de classes*.<sup>212</sup> Semelhante enquadramento teórico e conceitual renderia desenvolvimentos inusitados ao proporcionar as “definições felizes” que “podem (...) por a caminho de descobertas importantes”, ao impor ao observador “todos os fatos sociais de uma mesma ordem”, constituindo as hipóteses diretrizes que o obriga a explicar “não apenas as

---

<sup>211</sup> Cf. Redfield, Robert. “A ‘sociedade de folk’ e a cultura”, op. cit., p. 567, 573 e 576-77.

<sup>212</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 217. Ver também Ortiz, Renato. “Notas sobre as ciências sociais no Brasil”, Novos Estudos CEBRAP, op.cit., p. 164 e seguintes.

concordâncias, mas também as discordâncias” de certas formas e processos sociais tendentes a conformar esquemas sociais possíveis dentro de determinado tipo normal.<sup>213</sup> Foi intuitivamente munido de tal embocadura sociológica que Florestan procuraria “situar, objetivamente, algumas conexões e funções do folclore” na cidade de São Paulo para um trabalho de aproveitamento de curso logo no primeiro ano de graduação de ciências sociais, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1941:

O trabalho que se destinava à cadeira de Roger Bastide era um trabalho bem dentro do que eu poderia fazer. Pois eu era, sobretudo, um homem que saíra da cultura de *folk*. Eu vivi nos bairros pobres de São Paulo: no Bexiga, no Bosque da Saúde, na Penha. Eu vivi com aqueles bandos de crianças. Aqueles bandos ainda existiam na minha época. A urbanização não foi tão rápida, nem tão destrutiva a ponto de acabar com todas as coisas. Ou seja, havia uma ponte entre eu e a cultura de *folk* que sobrevivia, e, na Universidade, um acaso me pôs em contato com o que eu era, aquilo que eu fora há poucos anos atrás. Eu sabia que tipo de pesquisa fazer, embora não tivesse aprendido a fazer pesquisa. ... eu tinha penetrado no estudo de Durkheim, da escola sociológica francesa; ... tinha travado contato com um pouco que se fazia na Universidade de Chicago, com que os alemães fizeram. Não era difícil para mim, portanto, trabalhar com um tema desses sem saber as técnicas.<sup>214</sup>

Assim, de posse desse arsenal teórico metodológico, o jovem Florestan investigaria o folclore em suas funções socialmente construtivas na constituição do horizonte intelectual ou na socialização de determinados grupos sociais em meio a processos de desintegração cultural ao se configurar como espécie de “elo entre o presente e o passado”, atuando como espécie de fonte de atualização e de perpetuação de representações coletivas que garantem a estabilidade e à eficácia dos meios normais de

---

<sup>213</sup> Cf. Mauss, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 19, p. . Outra fonte de inspiração desta modalidade de análise sócio-cultural encontra-se no célebre ensaio de Ruth Benedict sobre padrões culturais, de 1934: “A antropologia ocupa-se dos seres humanos como produtos da vida em sociedade. Fixa sua atenção nas características físicas e nas técnicas industriais, nas convenções e valores que distinguem uma comunidade de todas as outras que pertencem a uma tradição diferente. (...) Para os seus fins qualquer norma social... tem tanto significado como aquelas que não nos são próprias (...) são esquemas sociais possíveis que tratam do mesmo problema... interessa-o a vasta gama de costumes que existe em culturas diferentes, e o seu objetivo é compreender o modo como essas culturas se transformam e se diferenciam, as formas diferentes por que se exprimem e a maneira como os costumes de quaisquer povos funcionam nas vidas dos indivíduos que os compõem. (...) No pensar social é necessário um conhecimento de diferentes formas de cultura, ... uma discussão de cultura exige em primeiro lugar que se baseie numa larga seleção de formas culturais possíveis. Só assim poderemos distinguir entre aqueles ajustamentos humanos culturalmente condicionados e os que são comuns e, tanto quanto podemos saber inevitáveis, na humanidade. (...) O estudo cuidadoso das sociedades primitivas é (...) importante ... por fornecer material para o estudo de formas e processos culturais. Ajuda-nos a distinguir as respostas específicas de tipos culturais locais das que são gerais na humanidade. Além disso ajudam-nos a avaliar e compreender o papel imensamente importante de comportamento culturalmente condicionado. A cultura, com o seus processos e funções é um assunto sobre que necessitamos todo o esclarecimento possível, e em nada como nos fatos das sociedades pré-letradas nós podemos buscar colheita mais compensadora” . Cf. Benedict, Ruth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, s/d., p. 9, 18-19 e 21

<sup>214</sup> Fernandes, Florestan. “Florestan Fernandes: Esboço de uma trajetória”, *BiB*, nº 40, 2º semestre de 1995, p.5.

controle e estabilidade sociais.<sup>215</sup> Neste sentido, fiel às lições de Durkheim, Florestan tomava como ponto de partida a definição das conexões entre o folclore e a situação de vida das pessoas, passando depois a refutar as interpretações destes fenômenos apresentadas pelos folcloristas, para finalmente alcançar uma explicação propriamente sociológica da questão considerada.<sup>216</sup> Destarte, nestas suas primeiras investigações, ao privilegiar os aspectos socializadores do folclore, mais particularmente suas relações com processos mais largos de transformação ou mudança da sociedade, reforçava as melhores esperanças de reforma social presentes na sociologia de Durkheim:

Sua vontade de ser um cientista puro - comenta, a propósito de Durkheim, Raymond Aron - não o impedia de afirmar que sociologia não valeria uma só hora de trabalho se não permitisse o aperfeiçoamento da sociedade. Tinha a esperança de poder fundamentar conselhos de ação no estudo objetivo e científico dos fenômenos. A distinção entre o normal e o patológico é precisamente uma das intermediações entre a observação dos fatos e os preceitos. Se um fenômeno é normal, não há por que querer eliminá-lo, mesmo que nos afete moralmente. Mas, se é patológico, temos um argumento científico para justificar projetos de reforma.<sup>217</sup>

Ou seja, este enquadramento teórico e metodológico parece extremamente funcional à justificação do processo de institucionalização das ciências sociais em São Paulo, visando “conseguir apoio da sociedade” para suas atividades de pesquisa “como um meio para fins culturalmente válidos”.<sup>218</sup> Daí que Florestan Fernandes procure compreender e situar tanto “certas conseqüências psicossociais positivas” quanto os “efeitos negativos” do apego às tradições e demais “formas obsoletas ou pré-urbanas de pensamento e de ação” no ambiente citadino que emergia. Se poderiam proporcionar algum tipo de conforto ou segurança “ao homem perdido em ambientes estranhos e aparentemente hostis”, tais formas

de pensamento e de ação dificilmente conseguem ajustar-se satisfatoriamente às exigências da situação. Certas avaliações tradicionais sobre o “dever”, a “reciprocidade”, a “palavra de honra” ou a integridade do próprio homem não possuem mais pontos de referências sociais. O indivíduo que se mantenha fiel a

---

<sup>215</sup> Fernandes, Florestan. “O folclore de uma sociedade em mudança”, in: Ianni, Octávio (org.) *Florestan Fernandes: sociologia*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1986, p.198-224.

<sup>216</sup> Conferir, para esta caracterização sintética do método durkheimiano as lições de Aron, Raymond. *Etapas do pensamento sociológico*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 521. Caberia sublinhar as semelhanças deste modo de proceder com os ensinamentos de Roger Bastide: começava “pela análise das teorias, passa à sua crítica e termina por apresentar tema central” através de uma síntese pessoal. Cf. Candido, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p. 199.

<sup>217</sup> Aron, Raymond, op. cit., p.a 532.

<sup>218</sup> Merton, R. K. *Social Theory and social structure*. Revise and Enlarge Edition. New York: The Free Press, 1957, p. 532 e ss.

elas sujeita-se a sofrer decepções em todos os níveis da vida prática. (...) O mundo urbano exige técnicas mais rigorosas, eficientes e individualizadas de cuidados... Em suma, em vários níveis parece ser evidente a desvantagem para o homem de uma utilização irrefletida da herança tradicional. Ela pode apenas gerar decepções e insatisfações pessoais. Ela também pode fomentar desajustamentos e tensões, que os indivíduos não sabem explicar, mas cujos efeitos arruinam o seu sucesso no cosmo social urbano. Inclusive para tirar proveito de sua herança tradicional, o homem precisa vê-la à luz das condições de vida e das exigências adaptativas da "grande cidade".<sup>219</sup>

Isto é, a descrição e compreensão sociológica dos fenômenos ligados ao folclore são encaradas como problemas sociais, afetando diretamente a situação de vida das pessoas. Encarados como problemas sociais visto que fundamentalmente expressam problemas de comportamento inadequadamente ajustados a determinadas ambientes ou situações sociais. Neste sentido fica mais uma vez reforçado o emprego do método funcionalista para a reconstituição de fenômenos sociais em fase de desintegração e/ou redefinição em virtude de reajustamentos necessários à configuração de novos padrões de ação inerentes ao ambiente urbano. As palavras acima parecem ressoar as sugestões de Robert Park de que nas cidades "o homem é impelido a viver por meio de sua astúcia mais do que seus instintos ou tradições. O resultado é a emergência do homem individual como uma unidade de pensamento e ação. (...) Todo mundo está mais ou menos por sua própria conta numa cidade. A consequência é que o homem, transportado para cidade, tem se tornado um problema para si mesmo e para a sociedade de um modo e numa extensão que ele nunca fora antes."<sup>220</sup> Em suma, a vida urbana inclui todo um ciclo de eventos que conduzem a uma nova definição de situação nas relações sociais.

Trata-se, portanto, de uma modalidade de análise que também se revela sensivelmente influenciada pelos propósitos de Robert Park de transformar a cidade como uma espécie de laboratório experimental para as ciências sociais. Desta perspectiva, as comunidades urbanas representam, em seu crescimento e organização, um complexo de tendências e eventos que podem ser descritos conceitualmente de modo a permitir termos de comparação e padrões organizacionais generalizáveis, passíveis de serem apreendidos através do método comparativo de suas manifestações mais significativas e explícitas. Ou seja, o estudo local e detalhado das reais condições de vida do homem urbano poderia

---

<sup>219</sup> Fernandes, Florestan. "O folclore de uma sociedade em mudança", op. cit., p.221-222.

<sup>220</sup> Park, Robert. "The City as a social laboratory", in: *On social control and collective behavior*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1967, p. 3-18, especialmente p. 4.

contribuir para conferir às ciências sociais um caráter mais realista e objetivo, não obstante gerarem estudos mais práticos que teóricos acerca das condições de vida cidadina. Assim, a análise de problemas delimitados e/ou estudos de casos parecia integrar a preocupação metodológica destinada à elaboração de um diagnóstico mais amplo da realidade social em suas várias conexões sociais, locais e regionais, referidas a contextos sociais mais amplos e suas implicações sócio-econômicas. Destarte, sob um amplo guarda-chuva teórico e metodológico, é possível vislumbrar um eixo teórico comum centrado no estudo macrosociológico das transformações estruturais da sociedade brasileira em geral, e da sociedade paulista em particular, atento ao modo como a rápida expansão da vida urbana e industrial “afetava a vida cultural e pessoal da população”.<sup>221</sup>

Por outro lado, este tipo de enquadramento dos fenômenos urbanos proporciona áreas contato com a abordagem etnológica de Malinowski, particularmente no que respeita aos esforços de organização e síntese de uma visão integrada e totalizante de determinado modo de vida social através da observação sistemática e meticulosa de aspectos aparentemente irrelevantes que configuram os chamados “imponderáveis da vida real”, expressando atitudes mentais que desempenham papéis essenciais para a integração e redefinição de padrões culturais que balizam o comportamento social. Convicto também de que “a ciência começa com as aplicações” práticas, Malinowski preocupou-se tanto quanto Park em delimitar os procedimentos fundamentais indispensáveis para a reconstrução do universo empírico das “unidades de investigação”, sublinhando que o “esforço mental efetivo, o trabalho realmente penoso e árduo não é tanto *recolher os fatos*, quanto descobrir a relevância deles e sistematizá-los em um todo orgânico”.<sup>222</sup> Isto, de acordo com a tradução de Florestan Fernandes, abrange “três espécies distintas de operações intelectuais” que são cientificamente importantes no estudo da cultura:

- a) as operações através das quais são acumulados os dados brutos, de cuja análise dependerá o conhecimento objetivo dos fenômenos estudados; b) as operações

---

<sup>221</sup> Cf. Park, Robert. Op. cit, p. 7. O programa de estudos patrocinado pela Escola de Chicago sustentava uma intenção eminentemente reformista em seu esforço para reduzir afirmações descritivas e impressionísticas de observadores e investigadores em fórmulas mais precisas e registros estatísticos gerais. Na visão de Park, a civilização e progresso social assumiram nas modernas cidades um caráter de experimento controlado, principalmente quando se atenta que semelhante progresso tende cada vez mais a serem conduzidas antes por peritos que amadores: “A ciência natural surgiu num esforço do homem obter controle sobre a natureza física e exterior. A Ciência social está agora procurando, pelos mesmos métodos de pesquisa e observação desinteressada, prover o controle do homem sobre si próprio. Como é na cidade que o problema político, isto é, o problema de controle social, emergiu, é justamente na cidade que o problema deve ser estudado”. Park, R., op. cit., p. 3 e 5.

<sup>222</sup> Malinowski citado por Fernandes, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2ª edição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972, p. 264.

que permitem identificar e selecionar, nessa massa de dados, os fatos que possuem alguma significação determinável na produção daqueles fenômenos; c) as operações mediante as quais são determinadas, isoladas e coligidas – nesse grupo restrito de fatos – as instâncias empíricas relevantes para a reconstrução e a explicação dos fenômenos, nas condições em que forem considerados.<sup>223</sup>

É bem provável que, municiado por este aparato teórico e metodológico, ainda no ano de 1942, Florestan por ventura realizaria uma pesquisa sobre as manifestações de preconceito racial no passeio público de Sorocaba, no interior paulista, encomendada pelo professor Emílio Willems. Nessa ocasião, no decorrer do trabalho de campo, o jovem aprendiz de sociólogo resolveu alterar e revisar as diretrizes estabelecidas por Willems para a coleta de dados, comunicando-o apenas após o retorno das incursões empíricas em Sorocaba, audaciosamente dispondo-se a discutir as orientações com o mestre, que não hesitou em aceder e aprovar a revisão dos procedimentos operacionais de observação participante.<sup>224</sup> Animado pela amistosa acolhida de Willems, anos depois, já como aluno do curso de pós-graduação da Escola Livre de Sociologia e Política, Florestan voltaria a empregar semelhante *artilharia etnológica* na discussão da eventual contribuição do livro do cronista Gabriel Soares para o estudo da sociedade tupi, num trabalho de aproveitamento elaborado para a disciplina de outro mestre alemão, Herbert Baldus. Mais uma vez, por acaso, Florestan encontraria boa guarida de Baldus, grande incentivador do estudo monográfico de reconstrução histórica da organização social dos índios tupis através da leitura sistemática de fontes seiscentistas, o qual Florestan apresentaria e defenderia como dissertação de mestrado em 1947.

Paralelamente aos estudos direcionados à obtenção do título de mestre, visando os próximos avanços na carreira científica, Florestan tinha em andamento uma pesquisa sobre a aculturação de imigrantes sírios e libaneses na cidade de São Paulo, na qual também se faziam patentes as mesmas ordens de considerações teóricas e metodológicas que, anos atrás, tanto impressionaram Emílio Willems:

Na Faculdade de Filosofia, no doutorado, eu queria fazer uma pesquisa sobre aculturação de sírios e libaneses. Eu tinha o prestígio de ser o *enfant terrible* do Departamento, e lá um projeto de pesquisa tinha de ser mais complexo. De fato, a minha pesquisa para o doutorado não tivera uma origem empírica ou ocasional,

---

<sup>223</sup> Idem, p. 8 e 9.

<sup>224</sup> C Fernandes, Florestan. "Florestan Fernandes: Esboço de uma trajetória", *BiB*, nº 40, 2º semestre de 1995, p. 7. Em outro depoimento, Florestan faz questão de ressaltar que "Na Antropologia estudei muita coisa importante que se não fosse o Willems na filosofia e na Escola de Sociologia Política eu nunca teria aprendido". Cf

mas uma origem teórica: eu quis pôr em teste a hipótese de Malinowski sobre a dinâmica da mudança cultural, segundo a qual, numa situação de contato, a transformação não se dá em itens e instituições isoladas, mas como parte de um complexo total. Tudo está inter-relacionado nesse processo de mudança. Essa era a hipótese. Quando relatei ao professor Willems a idéia dessa pesquisa ele ficou deslumbrado. Foi falar para o professor Fernando de Azevedo que eu era um talento na pesquisa. Essa é a origem teórica da pesquisa.<sup>225</sup>

Uma investigação desta natureza, entretanto, pressupunha condições de organização do trabalho científico ainda muito incipientes. Ou seja, exigia condições que permitissem ultrapassar as limitações do padrão individualista de pesquisa. Isso sem contar as dificuldades de se introduzir abruptamente certos temas candentes – tais como as modalidades de integração parcial de determinados grupos sociais na metrópole em expansão - na agenda de pesquisa dos tradicionais quadros da Universidade de São Paulo. Aqui, talvez, resida a verdadeira importância das missões estrangeiras: uma vez que os professores estrangeiros se encontravam relativamente libertos das amarras de classe que estruturavam as articulações internas das nascentes instituições de ensino de ciências sociais, puderam amansar o terreno de um novo padrão de vida intelectual para as atividades universitárias, despertando “os estudantes para aspectos pouco estudados da sociedade e das idéias no Brasil”.<sup>226</sup> Neste sentido, no final da década de 1940, a organização das atividades sociológicas ainda se confinava ao âmbito de treinamento didático de alunos isolados ou em pequenos grupos, sem prever a constituição de equipes regulares, onde “um planejamento adequado e a finalidade extradidática”, de caráter prático e instrumental, contribuísse tanto “para a análise de uma situação ou de um problema” quanto para uma “verdadeira iniciação profissional” no campo propriamente científico. Esta prática de associação de alunos a trabalhos mais complexos de investigação sociológica apenas tenderia a se generalizar no início da década seguinte, com os projetos de pesquisa sobre relações raciais, de levantamento sócio-cultural do vale do São Francisco e das sondagens e diagnósticos sociais formulados a partir do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.<sup>227</sup>

Assim, apesar de Florestan ter avançado significativamente na coleta de dados sobre indivíduos de origem síria e libanesa, “a tentativa de transformar a pesquisa de

---

<sup>225</sup> Cf. “Florestan Fernandes: Esboço de uma trajetória”, op. cit., p.10 e 11.

<sup>226</sup> Candido, Antonio. “A Faculdade no centenário da abolição”, op.cit., p. 23. Ver também, a este respeito, Fernandes, Florestan. “Os professores estrangeiros”, in: *Educação e sociedade no Brasil*, op. cit., p. 213-16.

<sup>227</sup> Candido, Antonio. “A sociologia no Brasil”, in: *Tempo Social*, 18 (1), junho de 2008, p. 290.

campo na fonte” da tese de doutorado não conduzira a resultados promissores. Faltara-lhe “interação humana que permitisse um trabalho desse ser levado a cabo com eficácia, com uma certa rapidez”.<sup>228</sup> Percebendo as possibilidades de reconhecimento e o elevado nível de interesse da sociedade por análises de reconstrução histórica, Florestan resolve retornar aos tupinambás, estudando *A função social da Guerra na sociedade Tupinambá*, um exercício de análise funcional em que se inscreve o enfrentamento teórico, em distintos graus de generalização, do significado da guerra como fenômeno social tanto quanto das teorias de solidariedade coletiva nas sociedades tribais:

A aldeia e a sociedade tribal tupinambá (...) eram para mim o equivalente para mim de um laboratório ou, quiçá, muito mais! Os grandes problemas de qualquer civilização aparecem na comunidade. A questão está em saber-se ligar a comunidade com a sociedade e a civilização – de ver, através do microcosmo, os dilemas humanos e históricos do macrocosmo. Além disso, o estudo de comunidade obriga o sociólogo a operar com a totalidade. (...) não estava estudando apenas uma comunidade local, mas civilização tupi. (...) Penso que mostrei que se pode explorar a reconstrução histórica com o mesmo rigor que a pesquisa de campo e que demonstrei que éramos capazes de estudar as sociedades tribais, por nossa conta e com os nossos meios, segundo os requisitos descritivos e interpretativos da ciência moderna.<sup>229</sup>

Durante o processo de elaboração deste segundo trabalho sobre os tupinambás, um novo acaso ligaria Florestan a um projeto coletivo em que poderia colocar em prática as orientações teóricas esboçadas tanto na embocadura sociológica da tese doutoramento como na pesquisa suspensa sobre os sírios e libaneses: o convite de Roger Bastide para que Florestan dividisse as responsabilidades de tocar o projeto da Unesco acerca das relações raciais em São Paulo. Embora relutantemente, Florestan não teve como ceder aos apelos do antigo mestre Bastide que, mesmo antes de seu retorno à França, ao escolhê-lo como seu assistente, já dava claros sinais da pretensão em eleger Florestan como seu substituto nas atribuições da Cadeira de Sociologia I. Tal pesquisa conformaria como um momento decisivo para amadurecimento do radicalismo sociológico de Florestan: em particular, por que propiciou a passagem dos trabalhos de reconstrução histórica por meio de análise bibliográfica, com ligeiras incursões empíricas sobre o folclore e fenômenos de

---

<sup>228</sup> Cf. “Florestan Fernandes, história e histórias: depoimento a Alfredo Bosi, Carlos Guilherme Mota e Gabriel Cohn”, *Novos Estudos CEBRAP*, nº 42, julho de 1995, p. 3-31, em especial as páginas 10 e 11. Ver também Fernandes, Florestan. “Florestan Fernandes: Esboço de uma trajetória”, op. cit., p. 11 e 12.

<sup>229</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “Sobre o trabalho teórico”, in: *TRANS/FORM/AÇÃO*. Revista de Filosofia da FFCL de Assis, nº 2, 1975, p. 47 e 48.

acomodação social, para a investigação de situações problemáticas da vida presente; mais precisamente à incorporação do caráter problemático da situação das relações raciais numa sociedade em transição.<sup>230</sup> Para Florestan, esta experiência de pesquisa comportaria

algo de fascinante porque apesar de tudo o que se sabe sobre a vida das populações pobres no Brasil e da identificação que o intelectual pode ter com a vida dessas populações (...) aquilo tudo deu novo sentido à sociologia para mim (e deu sentido ao meu trabalho e ao que eu pretendia fazer com a pesquisa sociológica).<sup>231</sup>

Verdade é que a série de estudos sobre relações raciais no Brasil que, direta ou indiretamente, contaram com apoio institucional da Unesco “foi decisiva para que jovens cientistas sociais brasileiros e estrangeiros refletissem de modo articulado e comparativo sobre a integração e a mobilidade social dos negros na sociedade nacional brasileira”.<sup>232</sup> De acordo com Antônio Sérgio Guimarães, este ciclo de estudos sobre as relações raciais acarretaria em três ordens de desdobramentos que alterariam o quadro das ciências sociais no Brasil: 1) projetou internacionalmente jovens pesquisadores brasileiros, chamados a posicionarem-se, enquanto homens de ciência, de modo crítico frente a “ideologia relativa a gente de cor” existente no Brasil; 2) ampliou o foco dos estudos de relações raciais para várias regiões do país, inclusive para o mundo rural, ensejando novas tensões interpretativas em seus deslocamentos regionais, redefinindo os horizontes de compreensão da realidade brasileira; e, finalmente, 3) colocou em circulação os nomes de Thales de Azevedo, René Ribeiro, Roger Bastide, Florestan Fernandes e Oracy Nogueira como “novas autoridades concorrentes” às figuras já consagradas de Gilberto Freyre, Arthur Ramos e Donald Pierson.<sup>233</sup>

É certo que as produções dos grandes intérpretes do Brasil antecipavam muitas das questões pertinentes aos debates acerca do papel das classes subalternas, em geral, dos negros em particular, na configuração das relações raciais no Brasil. Todavia, parte desta agenda de pesquisa sobre relações raciais seria atualizada, em outras bases, com a publicação de *Branços e pretos na Bahia*, de Donald Pierson, em 1942. Particularmente com as sugestivas considerações inscritas no prefácio assinado por Robert Park,

---

<sup>230</sup> Candido, Antonio. “A Faculdade no centenário da 26-7.”, op.cit., p. 26-7.

<sup>231</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “Sobre o trabalho teórico”, op. cit., 51.

<sup>232</sup> Cf. Guimarães, Antonio Sergio. “O Projeto da UNESCO na Bahia”, texto apresentando no *Colóquio Internacional: O Projeto UNESCO no Brasil – uma volta ao campo 50 anos depois*, acessível no endereço eletrônico: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/01Paper-ASG1.htm>. (acesso feito em 12/02/2009)

<sup>233</sup> Idem.

orientador da tese que dera origem ao livro, onde se admite o caráter dissimulado “de uma ideologia nacional” nas manifestações do “problema racial” no Brasil:

Fato que torna interessante a “situação racial” brasileira, é que tendo uma população de cor proporcionalmente maior que a dos Estados Unidos, o Brasil não têm “problema racial”. (...) Esta tendência, entretanto, não é simplesmente fato histórico e biológico; é antes manifestação de uma ideologia (policy) nacional, na medida em que se pode dizer que o Brasil tem uma ideologia relativa a gente de cor. (...) Ao sugerir a possibilidade de estudos futuros em seguida a este, estou levando em conta o seguinte: 1) que o Brasil é um dos mais importantes “melting-pots” de raças e culturas em todo o mundo, onde a miscigenação e aculturação estão se processando; 2) que o estudo comparativo dos problemas de raça e cultura provavelmente assumirá uma importância especial nesta época, em que a estrutura da ordem mundial parece estar se desintegrando devido à dissolução das distâncias físicas e sociais, sobre as quais esta ordem parece repousar. Num mundo que está atualmente em guerra, porém buscando tenazmente a paz, tornou-se evidente apenas ser possível erigir-se uma ordem política estável sobre uma ordem moral que não se confine às fronteiras dos estados nacionais.<sup>234</sup>

Em meio as agruras da Segunda Grande Guerra, Robert Park parecia depositar enorme esperanças no papel que as ciências sociais poderiam representar “como responsáveis por prover a base empírica, científica e racional sobre a qual se deveria edificar uma nova ordem moral de convivência entre povos, raças e culturas diferentes, reconhecendo no Brasil um caso muito interessante a ser estudado”.<sup>235</sup>

Neste caso em particular, o exemplo de Park seria bastante presente neste momento da trajetória acadêmica de Florestan Fernandes: além de servir como modelo pioneiro de estudos de fenômenos urbanos e análises de relações raciais, havia seu papel de liderança no período áureo da Escola de Chicago, firmado na imposição de seu fervor investigativo, agindo como promotor e organizador de pesquisas coletivas, designando problemas sobre o qual cada um de seus alunos estruturariam suas carreiras universitárias, muitas vezes resignando-se a debruçarem sobre temas estipulados pelo próprio Park.<sup>236</sup> Aliás, logo na introdução do relatório final da investigação levada a cabo por Roger Bastide e Florestan Fernandes, há referências explícitas aos procedimentos metodológicos fortemente inspirados na sociologia norte-americana tal como praticada em

---

<sup>234</sup> Cf. O prefácio de Robert Park em Pierson, Donald. *Branços e pretos na Bahia*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971, p.82 e 83, citado por Guimarães, Antonio Sergio, op. cit.

<sup>235</sup> Cf. Guimarães, Antonio Sergio, op. cit., p. 3 e 4.

<sup>236</sup> Sobre tais aspectos do papel de Park à frente da Escola de Chicago, consultar Bogardus, Emory. *Evolução do pensamento social*. (volume II). Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963, p. 545-576.

Chicago: prospecções ecológicas para delimitação e caracterização de áreas citadinas, aonde se observam diferentes modalidades de seleção e segregação da população, desempenhando funções específicas na constelação urbana a qual se encontram ligadas; a aplicação de questionários e realização de entrevistas, formais e informais, programadas ou ocasionais, em diferentes situações sociais, além de utilização de técnicas de biografias e histórias de vida para captar as formas pelas quais se exprimem e as funções preenchidas pelas atitudes preconceituosas e discriminatórias que, embora derivadas de uma ideologia racial nascida no interior do regime senhorial e escravista, não deixaram de existir numa sociedade de classes em consolidação.<sup>237</sup>

O alcance de muitos destes procedimentos podem ser encontrados no clássico ensaio de Park sobre “The city as a social Laboratory”:

A cidade é, de fato, uma constelação de áreas naturais, cada qual com seus próprios *milieu* característicos, e cada qual desempenhando sua função específica na economia urbana como um todo. (...) A cidade cresce por expansão, mas isto ganha suas características pela seleção e segregação de sua população, assim que cada indivíduo encontra, eventualmente, também o local onde ele pode, ou lugar onde ele precisa, viver (...) Quanto mais nós entendemos as atitudes e histórias pessoais dos indivíduos, mais nós podemos conhecer a comunidade na qual estes indivíduos vivem. De outro lado, quanto maior o conhecimento que tivermos do *milieu* em que o indivíduo vive, ou viveu, mais inteligível se torna seu comportamento. Isto é verdadeiro porque enquanto o temperamento é herdado, personalidade e hábitos são formados sob a influência do ambiente. (...) Aqui, novamente, a ciência social tem encontrado algo que a aproxima de características de um laboratório experimental.<sup>238</sup>

Também na introdução do relatório escrito por Roger Bastide e Florestan Fernandes, ao apresentar a intenção de estudar as “metamorfoses e ambivalências” do modo *como o preconceito de cor se prendia às estruturas sociais e como suas funções se transformam* com as mudanças destas estruturas, os sociólogos uspianos deixam claro o intuito de transformar a cidade de São Paulo num verdadeiro laboratório social para a investigação das transformações estruturais que transbordam a mera discussão das *relações interétnicas e os mecanismos sociais de acomodação social entre negros e brancos*:

---

<sup>237</sup> Cf. Bastide, Roger. & Fernandes, Florestan. *Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4ª edição revista. São Paulo: Global, 2008, p. 22.

<sup>238</sup> Park, Robert. “The City as a social laboratory”, op. cit., p. 10 e 11.

A cidade de São Paulo apresenta, para o estudo do preconceito de cor, um significado especial, pois transformou-se, em menos de meio século, de uma cidade tradicional numa metrópole tentacular, o maior centro industrial da América Latina. O processo realizou-se com tal rapidez que ainda coexistem, lado a lado, sobrevivências da sociedade escravista e inovações da sociedade capitalista. O preconceito de cor, cuja função era justificar o trabalho servil africano, vai servir agora para justificar uma sociedade de classes, mas nem por isso vão variar os estereótipos antigos; mudarão apenas de finalidade. Entretanto, um novo tipo de preto afirma-se cada vez mais, com a transformação do escravo em cidadão, e o branco não sabe mais que atitude tomar para com ele, pois os estereótipos tradicionais já não se aplicam a esse negro que sobe na escala social. São fenômenos de gestação, essa metamorfose e ambivalências que pretendemos estudar neste relatório para Unesco e Anhembi.<sup>239</sup>

Ao situar o preconceito racial no interior de uma estrutura social em transformação, a dupla de sociólogos paulistas abria espaço para que se alargasse o mero "ponto de vista comportamental" acerca dos "problemas que circundam o preconceito racial": mais do que simplesmente alterar os termos nos quais se colocava o debate sobre a questão racial, assentava nova diretriz "*para o questionamento dos rumos das Ciências Sociais no Brasil*".<sup>240</sup> Nas palavras de Florestan Fernandes, a pesquisa sobre relações raciais em São Paulo encetava a "primeira tentativa de certo vulto de trabalho cooperativo e de utilização de pesquisa empírica sistemática como 'técnica de consciência social' dos dilemas históricos da sociedade brasileira".<sup>241</sup> Então, a partir desta experiência, Florestan Fernandes já se encontrava armado para estruturar um grupo de trabalho capaz de conformar um padrão trabalho científico suficientemente plástico e flexível para atender simultaneamente alvos empíricos, teóricos e, se possível, práticos na produção de conhecimento sociológico sobre "problemas centrais da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira". Neste sentido, as gerações que se sucederiam, particularmente aquela unidade de geração na qual Florestan recrutaria seus principais assistentes e colaboradores, poderiam trabalhar "com problemas mais delimitados, de investigação sobre o presente, o período recente da história, e a história em fluxo".<sup>242</sup>

---

<sup>239</sup> Bastide, Roger. & Fernandes, Florestan. *Branços e negros em São Paulo*, op. cit., p. 21. As palavras em itálico no parágrafo que antecede a citação pertencem ao texto de Fernando Henrique Cardoso, "Uma pesquisa impactante", que prefacia a reedição deste clássico da sociologia paulista, às p. 9-16. Ver, especialmente, p. 11.

<sup>240</sup> Cf. Bastos, Élide Rugai, "UNESCO/ANHEMBI: um debate sobre a situação do negro no Brasil", p. 8. Texto apresentando no *Colóquio Internacional: O Projeto UNESCO no Brasil – uma volta ao campo 50 anos depois*, acessível no endereço eletrônico: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/03paper-Elide.htm>. (acesso feito em 12/02/2009)

<sup>241</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 64-5.

<sup>242</sup> Cf. "Florestan Fernandes, história e histórias: depoimento a Alfredo Bosi, Carlos Guilherme Mota e Gabriel Cohn", op. cit., p. 13.

Em síntese, na Escola Livre de Sociologia Paulista Florestan cumpriria um estágio formativo importante na sua carreira: complementando a formação metódica e sistemática dos mestres franceses, ali pôde construir a idéia de organização social que, salvo melhor juízo, ele se utilizou para definir seus planos de organização da sua pequena "tribo" de assistentes. A elaboração do conceito de organização social permitiu Florestan Fernandes conciliar num esquema operatório altamente "rentável" à análise funcionalista com o ideal mannheimiano de intervenção social. O foco da análise funcional da organização social, ao também admitir que a "posição do indivíduo na sociedade" determina sua forma de pensar e agir, possibilitaria fazer a ponte com a sociologia mannheimiana no que diz respeito ao papel e funções inovadoras do controle social em situações de rápida mudança social e explicar a fixação de Florestan - e também do Luiz Pereira -, em certo momento, na tese da demora cultural de Wilian F. Ogburn. De acordo com esta tese, o ritmo diferenciado de transformação das esferas sociais provoca desajustes à integração das dimensões técnicas ou materiais e aspectos culturais não materiais ou adaptativos da sociedade, exigindo a intervenção de mecanismos de planejamento e controle sociais para restabelecer acomodações dinâmicas na sociedade.<sup>243</sup>

### ***Uma verdadeira "instituição dentro da instituição"***

"Conquanto acreditemos impossível ensinar interesses e propósitos, é possível, contudo, a investigação e transmissão da relação estrutural entre juízo e ponto de vista, entre processo social e desenvolvimento do interesse." (Karl Mannheim, *Ideologia e Utopia*)

Terminado esses "anos de aprendizagem", na cabeça e na *práxis* sociológica de Florestan foi amadurecendo um projeto *a um tempo ambicioso, realista e modesto* de conformação de estratégias de produção, reprodução e renovação do ensino de sociologia que poria em prática tão logo assumisse, a princípio em caráter interino, à Cátedra de Sociologia I, para qual Roger Bastide o havia designado como substituto ao regressar à França no início de 1954. O comando da cátedra encerraria a oportunidade para por em funcionamento uma peculiar concepção de trabalho intelectual que colocava o ensino e a pesquisa sociológica a serviço da elaboração da consciência crítica dos dilemas da época e da construção de instrumentos científicos que possibilitassem o controle racional de mudanças sociais. Semelhante forma de pensar e praticar a sociologia era compreendida

---

<sup>243</sup> Cf. Ogburn, W. F. "The Hypothesis of cultural lag" (1922), in: *Social change with respect to cultural and original nature*. New York: Dell Publishing Company, 1966.

como ponto de partida para progressos mais complexos na área de pesquisa, de modo a permitir a formação de especialistas capazes de explorar, com naturalidade, os modelos de observação, análise e explicação da realidade fornecidos pela ciência.<sup>244</sup>

A montagem deste “esquema” operacional abriu o caminho não só para as trajetórias individuais dos assistentes de Florestan Fernandes, mas também para a realização particular de suas obras respectivas – inclusive, de Luiz Pereira. Aliás, é curioso quando se situa o esquema competitivo do grupo da sociologia I dentro dos quadros de pensamento sociológico utilizado por Florestan Fernandes. Em primeiro lugar, a forma de organização do grupo, em grande medida, era determinada pelas funções, isto é, pelas ações e realizações que teriam que desempenhar para demarcar um território autônomo para a disciplina sociológica no terreno universitário em constituição. Do ponto de vista da “Ecologia Humana”, a competição vai definindo as posições e as funções sociais de cada sujeito no intercurso de suas interações sociais. A própria embocadura sociológica de sucessivos projetos que vão conformando o perfil analítico do grupo liderado por Florestan ajuda a explicar a dinâmica de integração de pesquisadores dentro dele. No limite, reforçava o papel representado por Florestan Fernandes como líder carismático para ciências sociais, à medida que, “quando a instituição da ciência pouca justificção podia apresentar para conseguir apoio da sociedade”, se empenha para “justificar a ciência como um meio para fins culturalmente válidos” de reforma e ajustamento sociais. Afinal, como ensina Robert Merton, a cultura científica não é um valor evidente por si mesmo.<sup>245</sup>

Essa estratégia procurava conferir maior amplitude, plasticidade e objetividade à formação teórica básica de cientistas sociais, de modo a introduzir racionalidade no aproveitamento dos escassos fatores financeiros, humanos e educacionais mobilizados para promover a modernização e a autonomia científica da disciplina sociológica no país. Tratava-se, portanto, nas palavras de Florestan Fernandes, de “um projeto a um tempo ambicioso, realista e modesto”, no sentido de eleger e conferir prioridades a projetos de investigação que tenham como objeto “assuntos que são mais relevantes para o conhecimento da sociedade brasileira, ao controle dos problemas sociais com que nos

---

<sup>244</sup> Cf. Os livros de Florestan Fernandes: *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1963, p. 60-65 e *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 179.

<sup>245</sup> Merton, R. K. *Social Theory and social structure*, op. cit., p. 551. Neste sentido, vale a pena reproduzir as considerações de Merton sobre os impactos dos inúmeros “êxitos obtidos pela ciência” sobre a conduta dos cientistas modernos: “o instrumental se transformou em final, os meios se transformaram em fins. Assim fortalecido, o cientista chegou a considerar-se independente da sociedade e a encarar a ciência como empresa que se justifica por si mesmo e que ‘está’ na sociedade, mas ‘não faz parte dela’. Era necessário que se desse um ataque frontal contra a autoridade da ciência, para transformar esse isolamento sanguíneo em participação no conflito revolucionário de culturas .”, idem, *ibidem*.

defrontamos”, operando em áreas em que se poderia “pôr à prova muitas explicações clássicas na sociologia e fazer descobertas de real alcance teórico”. Assim, no intuito de se “evitar o fascínio por certos tipos de trabalho, que só podem ser desenvolvidos por centros dotados de vastos recursos, e a inclusão precoce do sociólogo brasileiro na competição irrestrita com os sociólogos estrangeiros”, este programa de trabalho devia ter em mira:

- a) concentrar esforços de ensino e pesquisa em alvos significativos para o crescimento da sociologia como ciência;
- b) aproveitar, construtivamente, as oportunidades de trabalho existentes, bem como melhora-las e amplia-las;
- c) não inverter a ordem natural das coisas, ao começar pelo fim, aspirando reproduzir os penosos avanços e recuos de centros de investigação europeus e norte-americanos, numa área em que a acumulação progressiva da experiência é essencial.<sup>246</sup>

A implantação dessa modalidade de projeto científico se beneficiaria da própria situação de relativo isolamento social e cultural da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras diante das expectativas conservadoras da sociedade inclusiva, proporcionando um ambiente propício à dinâmica interna de construção de identidade e de pensamento deste grupo universitário em expansão. Em reação à indiferença exterior, os universitários apegavam-se “a um radicalismo científico, que servisse, ao mesmo tempo, como um escudo protetor e um recurso de auto-afirmação”. Neste sentido, a construção de um espaço institucional se erigia como condição para o desenvolvimento de um código moral de regras, comportamentos e condicionantes técnicos inerentes ao mundo científico, fonte na qual este grupo de sociólogos extraía energias para “saturar vazios institucionais e históricas inevitáveis”, pautando-se por atitudes firmemente “embasada[s] nas funções criadoras da universidade, da ciência, da filosofia, da literatura e da arte, e indissolúvelmente identificada com a idéia de um papel intelectual criador” capaz de “gerar convicções inabaláveis e suprir a falta de um processo orgânico e autônomo de desenvolvimento cultural”.<sup>247</sup>

Tal circunstância evidenciava o cerne das forças e fraquezas do desenho institucional imaginado por Florestan Fernandes: se semelhante situação de isolamento cultural estimula a expansão da autonomia do pensamento e confere maior grau de

---

<sup>246</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 66-7.

<sup>247</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 14 e 220.

independência crítica, afasta, por outro lado, este grupo intelectual de bases sociais concreta e efetivamente enraizadas em correntes democráticas que lhe deveriam servir de suporte para aspirações mais arrojadas de reformulação do horizonte cultural médio e de significativas reformas sociais. Assim, tornava-se bastante vulnerável, uma vez que a aceitação dessas práticas de trabalho científico apenas se legitimava ou era tolerada enquanto circunscritas “num plano puramente abstrato”, especificamente utópico acerca das possibilidades de se “associar a ciência e a tecnologia científica ao desenvolvimento econômico e à consolidação da democracia no Brasil”:<sup>248</sup>

Como encarávamos o ensino da sociologia em termos de associação da teoria, pesquisa e aplicação, convertemo-nos em um forte grupo de pressão, dentro do departamento e da escola, que visava, com plena consciência das relações entre meios e fins, transformações estruturais profundas da universidade. Estas despertavam incompreensões e isso encontrava resistência institucional bem conhecida. (...) Encetávamos as inovações dentro de nossas possibilidades, combinando a nossa massa de trabalho e de talento para lograr, pelo menos, os fins que estavam ao nosso alcance. (...) Contudo, a rigidez institucional continuou a operar como uma barreira à expansão das investigações.<sup>249</sup>

Reunidos à cátedra de Florestan Fernandes, então regente da Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, o grupo de jovens assistentes que gravitava em órbita do proeminente sociólogo paulista formava uma equipe a tal ponto coesa, dotada de regras claras e formando uma peculiar disciplina de funcionamento, que era capaz de emergir como uma verdadeira “instituição dentro de uma instituição”:

Em termos não formais, portanto, a cadeira de Sociologia I possuía um equivalente de uma “política” e de uma “filosofia”. A primeira regulava o nosso comportamento no nível institucional, especialmente nas relações com o Departamento de Sociologia e Antropologia, a direção, o Conselho Técnico e a Congregação da Faculdade de Filosofia ou com a Reitoria e o Conselho Universitário. Ela se estendia às nossas relações com os jornais ou as casas editoras; e, mais tarde, também abarcou as nossas relações com a FAPESP e o movimento estudantil. (...) A segunda regulava o nosso comportamento em face das tarefas de docência e de pesquisa. Se não existia unanimidade de pontos de vista, a dinâmica do pequeno grupo, a nossa franca adesão a certos valores ou fins puramente racionais e a frequência de reuniões nos vários níveis indicados forjavam aspirações convergentes e acordos tácitos. Isso nos permitia defender, onde e quando fosse

---

<sup>248</sup> Idem, p. 182.

<sup>249</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op.cit., p. 189.

necessário, idéias e soluções que nos asseguravam um mínimo de unanimidade no plano da ação.<sup>250</sup>

O trecho é significativo. A união do grupo não prescindia de uma política e de uma filosofia de trabalho junto à cátedra. Filosofia e política que, de um lado, exigiam certas condições mínimas para poder funcionar sem provocar arestas, seja na convivência externa do grupo com outros núcleos da Faculdade e da sociedade inclusiva, seja na lógica interna da dinâmica do próprio grupo. De outro, semelhante estratégia de afirmação da cadeira de sociologia I instituía uma nítida hierarquia entre seus colaboradores, através da qual Florestan, durante todo o período que “permaneceu como regente e depois como catedrático do setor, (...) imprimiu um caráter diferenciado no trato com seus subordinados”, estipulando notória estratificação entre eles, razão última, quem sabe, daquilo que o próprio Florestan certa vez definiu como “algumas tensões inevitáveis” e outros “entrechoques pessoais, tão comuns nas classes médias e entre os intelectuais”. Não seria preciso muita argúcia para perceber, como bem apontou Maria Arminda, que “as tensões externas não eram exclusivas, mas desdobravam-se internamente”.<sup>251</sup>

Mesmo colocando-a a serviço de objetivos da modernização do ensino e da pesquisa – portanto, de finalidades que colidiam com a sua razão de ser dentro da tradição do ensino superior brasileiro –, o grupo de Florestan não ousou “modificar substancialmente as estruturas e as funções da instituição” da cátedra. Talvez explicitava-se, assim, senão pequenas limitações de uma revolução dentro da ordem estabelecida, ao menos alguns vícios e rugas subjacentes a esta ajambrada estruturação:

Somando-se as inovações que desejávamos implantar quanto ao ensino às inovações que se tornavam imperiosas na esfera da pesquisa, é evidente que (...) nossa “política” e a nossa “filosofia” levou-nos, gradualmente, a procurar pontos de apoio externos às transformações mais ou menos profundas de que carecíamos (...) Saímos do “esplêndido isolamento acadêmico” para lutar por outro tipo de universidade, que se pusesse em dia com a pedagogia moderna, a era da ciência e a democracia. Isso conferiu aos mais destacados representantes da cadeira de sociologia I uma posição de ponta nos movimento em prol da reforma universitária e cadeira, como um todo, ganhou “*má*” *visibilidade* em termos dos círculos conservadores, dentro da USP e fora dela.<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op.cit., p. 188.

<sup>251</sup> Cf. Arruda, Maria Arminda Nascimento. “A sociologia no Brasil : Florestan Fernandes e a ‘escola paulista’ ”, op. cit.

<sup>252</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op.cit., p. 190.

Destarte, além de acirrar a competição estimulada por Florestan no interior da cadeira, que por si só já era bastante acentuada, o arranjo institucional hesitante entre o sistema de cátedra e anexos “departamentalizados”, criando uma verdadeira instituição dentro da instituição, duplicava para o seio da faculdade de filosofia as tensões que esta apresentava com relação às demais unidades da universidade, ao tencionar o equilíbrio de prestígio e poder entre as diversas cadeiras, além de atrair uma visibilidade “negativa”, “subversiva” que açularia os instintos conservadores da própria estrutura de poder dentro da universidade. Em suma, criaram-se tensões internas e externas à cadeira que, num momento de reversão da conjuntura histórica e política, terminaria por ceifar certos elementos-chaves da universidade e desarticular o projeto crítico de autonomia científica. Todavia, a dinâmica de funcionamento do grupo de assistentes de Florestan incorporava um estatuto disciplinar informal que “valia para todos e que se aplicava com maior rigor aos que estavam no tope”:

Como todos nós dependíamos, para o trabalho em comum, de condições institucionais que não existiam e carecíamos, para diferentes fins, de recursos que não nos eram dados, foi relativamente fácil alcançar uma estrutura de *pequeno grupo*, em que o poder era compartilhado, em vários níveis, e no qual apenas havia concentração de *autoridade*, que tinha que necessariamente convergir para mim, e da qual eu só me valia quando se tornava indispensável. A rotina consistia em uma discussão em um primeiro escalão, na qual participavam comigo Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni; havia um segundo escalão, da qual também participavam Marialice Mencarini Foracchi, Maria Sylvia Carvalho Franco e, mais tarde, Luiz Pereira, Leôncio Martins Rodrigues Netto e outros. Esse dois níveis não envolviam “graduação”, mas uma escala de responsabilidades na estrutura docente. As decisões eram tomadas, assim, em termos de consenso e só se faziam reuniões coletivas depois que os “*prós*” e os “*contras*” estivessem claramente delineados e que se evidenciasse a melhor linha a seguir, *dadas as nossas possibilidades e condições de trabalho*. Nas reuniões coletivas cabia-me relatar essas decisões – o que podia suscitar falsas aparências: não foram poucos os que me acusaram de mandonismo inveterado! – e pô-las em discussão. Daí nasciam os debates, que indicavam o que iríamos fazer em cada caso prático, de rotina ou que fugissem à rotina. (...) Era preciso jogar com as pessoas, usar o seu tempo e seu talento, ou deixá-las livres para certas tarefas e, o que era mais importante, impunha-se que o esforço de ensino e de pesquisa fosse visto por todos, malgrado as diferenças de posições, de prestígio e de compensação diretas ou indiretas, como *trabalho diferenciado de uma equipe*. Embora muitas vezes a “lógica dos pequenos números” falhasse, e a *equação pessoal* se fizesse inevitavelmente sentir de maneira negativa, a cadeira de Sociologia I rapidamente se converteu em um

foco de identidade – para *nós* e para os *outros*, dentro do Departamento de Sociologia e Antropologia e fora dele.<sup>253</sup>

Nesta estrutura de trabalho, cada vez mais, vai se evidenciando uma divisão de tarefas em que se mesclam aquilo que Gerald Mailhiot chamava de estruturas de poder e estruturas de trabalho. Isto é, os modos pelos quais as linhas de autoridades eram definidas e articuladas, mais ou menos explicitamente, no grupo de trabalho, se entrelaçavam frequentemente com a maneira como as tarefas eram distribuídas entre os membros e também pela forma segunda a qual seus respectivos papéis, uns em relação aos outros, eram diferenciados.<sup>254</sup> Dentro desta dinâmica de funcionamento do grupo, gradativamente começa despontar, ao lado da liderança acadêmica de Florestan Fernandes, o talento político de Fernando Henrique Cardoso, primeiro assistente da Cadeira de Sociologia I, para angariar e costurar aliados internos e externos à Universidade e à cadeira para levar a cabo os intentos de reforma postulados no âmbito da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.<sup>255</sup>

### ***Um senso sutil e robusto de realidade oriundo de ilusões heróicas***

“A sociedade capitalista requer reformas sociais com implicações revolucionárias para a transformação da ordem estabelecida. O processo envolvido foi designado, nos círculos socialistas, como ‘revolução dentro da ordem’. (...) Ela tem sido sufocada, porque ritmos intensos de alteração amedrontam as elites das classes dominantes, que temem deslocamentos do poder.” (Florestan Fernandes, *A contestação necessária*)

A partir da Cátedra, Florestan Fernandes procura integrar uma série de instituições em “programas ambiciosos e bem articulados de estudos”, a princípio versando sobre relações raciais em São Paulo, passando pela análise sociológica da “empresa industrial na situação sócio-econômica da cidade de São Paulo”, posteriormente alcançando os problemas do subdesenvolvimento, que culminariam na criação do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, em 1962. De acordo com o sumário deste trajeto, realizado pela equipe de Florestan Fernandes, o essencial poderia resumir-se em três fases distintas: 1º)

<sup>253</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op.cit., p. 186-87.

<sup>254</sup> Cf. Mailhiot, Gerald. *Dinâmica e gênese de grupos*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970, p. 121-147.

<sup>255</sup> Cf. Romão, Wagner Mello. *A experiência do Cesit: sociologia e política acadêmica nos anos 1960*. São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da FFLCH/USP, 2003, p.5. Ver também o depoimento de Florestan Fernandes, no ensaio “Em busca de uma sociologia crítica e militante”, onde se pode ler: “cada um de nós – mas eu e Fernando Henrique, em particular – formávamos nódulos dentro de uma estrutura de poder mais ampla. Por aí mobilizávamos uma capacidade de decisão e de influência que transcendia à cadeira e ao departamento e, por vezes, mesmo à Faculdade de Filosofia e à USP. Tudo isso era deveras importante para a consecução de nossos alvos e para a nossa auto-afirmação como grupo. Pois tínhamos como escapar às decisões que desabavam, burocraticamente, de cima para baixo, e um espaço político próprio, dentro do qual podíamos movimentar”. Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 187.

os problemas vinculados à constituição de uma equipe regular de pesquisadores, integrados a um projeto relevante de investigação que se debruçasse sobre questões presentes; 2º) a construção, experimentação e crítica dos instrumentos preparados para serem utilizados num grande survey sobre as empresas industriais paulistas; finalmente, em 3º) caberia dar prosseguimento a possíveis desdobramentos de intervenção prática na realidade social a partir dos diagnósticos formulados segundo critérios estritamente sociológicos.<sup>256</sup>

A primeira etapa deste percurso teve seus primeiros ensaios com a incorporação da equipe de Florestan Fernandes na extensão para região sul do país das pesquisas sobre as relações raciais, dentro do âmbito das investigações patrocinadas pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.<sup>257</sup> Logo em seguida, com o apoio financeiro e logístico proporcionados pelo Plano de Ação do Governo Estadual de Carvalho Pinto, que visava introduzir uma política de racionalização às áreas mais ou menos rebeldes a qualquer espécie de planejamento ou programação de gastos, foi possível estabilizar a dotação orçamentária para a universidade. A simples programação de gastos permitiria “estabelecer uma equiparação entre a capacidade de crescimento dos serviços universitários de ensino ou pesquisa oferecidos à longo prazo”, levando-se em conta as exigências fundamentais de uma política educacional dinâmica e atenta aos requisitos financeiros de uma instituição de interesse público em crescimento.<sup>258</sup>

Paralelamente a isso, por meio das ligações pessoais entre Fernando Henrique Cardoso e Fernando Gasparian, que a esta época fora indicado para presidir o Conselho Nacional da Indústria (CNI), foi possível alinhar os interesses de pesquisa com financiamentos provenientes de instituições externas ao mundo científico, o que ampliou sobremaneira os graus de liberdade relativa dos membros da cadeira de sociologia I, ao lhes permitir construir uma estrutura tentacular, através da qual procuraria acomodar sucessivas gerações de promissores cientistas sociais. Todavia, nas palavras de Florestan Fernandes,

Não existiam, pois, condições humanas nem para um “clima idílico de trabalho” nem para um *solidarismo integral*. Formávamos um grupo dentro do qual se entrecrocavam várias personalidades fortes, intelectualmente vigorosas e

---

<sup>256</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*, op. cit., p. 328-51.

<sup>257</sup> Ver, a propósito, o capítulo anterior deste trabalho.

<sup>258</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*, op. cit., p. 294.

ambiciosas, que se dispunham lealmente à colaboração construtiva e ao que se poderia chamar de "idealismo profissional", mas que percorriam os caminhos comuns sem abrir mão dos objetivos próprios, alguns individuais, outros coletivos (em termos de geração ou de subgrupos congeniais). Cobia-me orientar e supervisionar as atividades docentes e a preparação das teses de mestrado ou de doutoramento. Mas, dentro de cinco ou dez anos, no máximo, ele alcançariam a plenitude de sua capacidade profissional e o nosso relacionamento se transformaria por completo. O que fazer? (...) Pode ser que hoje, com a experiência acumulada, eu compreendesse e resolvesse melhor as tarefas que tive pela frente. No entanto, o ajustamento alcançado era altamente positivo e estimulante... Não estabelecemos "servidões recíprocas". Ao contrário, definimos um patamar de entrelaçamento, no qual conciliávamos a liberdade de cada um tanto com um senso rigoroso do "dever de professor", quanto com uma visão esperançosa do "papel do sociólogo". Na condição de companheiro mais velho podia corresponder satisfatoriamente às minhas tarefas, obrigar-me a concessões inevitáveis e remar a favor ou contra a maré. Acredito que demonstrei possuir uma plasticidade psicológica e intelectual insuspeitada, que foi de grande utilidade para mim e para o grupo. E que, graças a ela, logrei *servir* e *dirigir* os companheiros mais novos, sintonizando-me com eles, com suas propensões intelectuais ou políticas e com suas tensões com a realidade.<sup>259</sup>

Além disso, se algumas inovações introduzidas pela estratégia do grupo de Florestan antecipavam os anseios de reforma universitária, com a contra-revolução saída do golpe de 1964 há a condução de uma reforma consentida, em que são abrangidas certas demandas reformistas da comunidade universitária paralelamente a introdução de certos mecanismos externos de controle conservador das atividades de investigação e transmissão de ensino aceitáveis no contexto de um regime político de exceção.

Deste ponto de vista, a revolução dentro da ordem imaginada e em parte realizada pelo grupo de intelectuais liderados por Florestan Fernandes poderia ser entendida como fruto daquilo que Lukács chamava "um senso sutil e robusto de realidade (...) oriundos de ilusões heróicas que correspondem a necessidades históricas". Em outras palavras, de acordo com a caracterização lukacsiana: "Nesta unidade profunda e íntima entre conhecimento e os interesses gerais da burguesia ascendente, resulta uma independência considerável frente à tática momentânea de uma classe e, sobretudo, de certas camadas desta. Esta independência confere-lhe a possibilidade de uma crítica muito séria: a crítica vem do interior, porque se funda sobre a grande missão histórica da burguesia, e a

---

<sup>259</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op.cit., p. 192-93.

intenção do filósofo é tal que o autoriza a tomar a posição mais nítida, mais decidida e mais corajosa. E, enfim, por não ser esta coragem somente uma virtude individual, mas, sim, uma função precisamente desta relação com sua classe, o filósofo se sente com o direito de criticar de maneira mais radical o menor desvio de missão histórica, em nome dessa missão histórica". Entretanto, nos ensina ainda o mesmo Lukács, findo o combate ofensivo da burguesia contra as sobrevivências do antigo regime, alcançando-se novo patamar do processo de formação histórica do estado nacional e de sua unidade territorial e política, sucede-se a defensiva contra as forças populares ascendentes. É quando entram em cena as *outras ordens de revolução*. Então tem início o policiamento para que o pensamento não ouse avançar até ao ponto de chegar a conclusões que poderiam desacreditar ou ofender a estabilidade do regime surgido com novo *status quo*.<sup>260</sup>

É nesta conjuntura que despenca nos ombros de Luiz Pereira e Marialice Foracchi, na condição de quadros mais antigos e graduados remanescentes da cadeira de sociologia I, os encargos de administrar o que sobraria do padrão de trabalho científico patrocinado pela equipe de Florestan Fernandes.<sup>261</sup> Um projeto que já não mais se ajustava aos novos quadros conjunturais e que deveria ser reformulado, tendo pela frente que enfrentar os encargos redobrados das tarefas docentes pelo desfalque de professores diante de uma situação de aumento expressivo do número de alunos ingressantes em virtude das medidas derivadas da reforma universitária. Em suma, devia se preparar à transição do projeto de excelência de ensino e pesquisa ajustado a uma universidade de massa num contexto pouco propício, dada as implicações repressivas do controle externo do regime militar, a imaginação reformista.

Se a Luiz Pereira faltava o perfil "administrativo" para tocar a herança, gerenciar eventuais conflitos de gerações e articular as críticas ao projeto de Florestan que se faziam pelas gerações mais moças, o desprendimento pessoal e a saúde frágil de Marialice Foracchi não compunham os atributos imaginados necessários para preencher os espaços

---

<sup>260</sup> Cf. Lukács, Georg. *Existencialismo ou marxismo?* São Paulo: Senzala, 1967, p. 32 e 34.

<sup>261</sup> Tanto Luiz Pereira quanto Marialice Mencarini Foracchi, dentro da divisão de trabalho inerente a cadeira de Sociologia I, encontraram espaço numa área pouco cultivada pelos primeiros assistentes da Cátedra de Florestan, junto ao campo da sociologia educação. Marialice Foracchi pelo viés mannheimiano de estudo da educação para a liberdade, Luiz Pereira pela via da pesquisa empírica de descoberta da escola enquanto grupo social em interação com uma sociedade em mudança. Desta última perspectiva, Luiz Pereira dá continuidade ao próprio projeto do que deva ser a construção teórica em sociologia para Florestan (ou seja, aquilo que constrói um conhecimento novo sobre determinado objeto), além de demarcar uma posição respeitosa, porém em confronto ou competição "ecológica", com relação às práticas educacionais de Fernando de Azevedo. Mas eis aqui um problema para o qual não poderemos apresentar uma equação satisfatória neste momento, limitando-nos apenas a apontá-lo: deste ângulo de análise e interpretação torna-se muito mais difícil compreender as diferenças "marginais", mas nem por isso menos substantivas, de Luiz Pereira em relação a Florestan Fernandes. Qualquer tipo de consideração abalizada sobre este tópico demandaria pesquisas específicas e sistemáticas a este respeito.

vazios deixados pelo expurgo das cassações de 1969. Por tudo que ficou dito nestas páginas, a conformação do grupo de Florestan Fernandes é um exemplar "emblemático", como diria Octávio Ianni, de uma "revolução dentro da ordem" que seria atropelada por outras "ordens de revoluções". Destarte, o estudo do grupo se fez necessário para avaliar até onde a liderança de Florestan modela e se faz modelar pela interação competitiva com seus assistentes, isto é, como se constrói a permanente reconstrução de um projeto de reforma de ensino e pesquisa que cai sobre os ombros do Luiz e do qual ele desempenha com tamanha eficácia a ponto de ser soterrado pelos sucessos alcançados em dirigir um programa de mudança geracional na década de 70. Direção, diga-se de passagem, exercida a revelia do Luiz e de seus pares, o que complica ainda mais a situação em análise. Talvez, esta seja uma avaliação decorrente do conhecimento precário da realidade vivenciada nos meandros do departamento de ciências sociais posterior à reforma universitária de 1969, ou pelo menos, de uma análise insuficientemente apurada dos fatos ali vividos naquela difícil quadra de nossa história recente. Entretanto, esta é uma impressão compatível e consistente com o que ficou registrado em algumas das entrevistas realizadas; e, como ensinava W. Thomas, se os sujeitos definem uma situação como real, ela é real em suas conseqüências. Ao menos na conduta adotada no campo das possibilidades de interação com os diversos grupos ou grupos de indivíduos em presença.<sup>262</sup>

As dúvidas quanto à relevância ou não de Luiz Pereira neste arranjo institucional residem justamente no fato de que a ele coube o papel de procurar manter as bases deste projeto num contexto inóspito para tanto. O que foi reconhecido pelo próprio Florestan, em seu famoso balanço sobre toda uma trajetória "Em busca de uma sociologia crítica e militante":

Luiz Pereira, com a colaboração principalmente de Marialice Mencarini Foracchi, José de Souza Martins e Gabriel Cohn, tentou, por algum tempo, conservar as "antigas tradições" de trabalho intelectual, tanto no setor do ensino, quanto no da pesquisa. Isso era, contudo, impossível dentro das novas condições. O que logramos entre 1954 e 1969 não é possível de repetição. O que exige dos sociólogos um reformulação profunda seja da estratégia de trabalho, seja de nossas relações com a sociedade brasileira.<sup>263</sup>

---

<sup>262</sup> Cf. Thomas, W.I. "Definition of the situation", in: <http://www.sociosite.net/topics/texts/thomas.php>. (último acesso em 28/06/2009)

<sup>263</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 184, nota 2.

Todavia, cabe sublinhar, que seu sucesso relativo foi pago com seu próprio esquecimento. Afinal, se a USP manteve sua primazia na formação sociológica - embora, talvez não na reprodução, a qual ficou sob órbita do CEBRAP - de uma geração que hoje ocupa postos-chaves nas Ciências sociais em diversas universidades muito se deve ao esforço de Luiz Pereira em manter acesa uma chama de rigor analítico e comprometimento teórico.

Não obstante, como chegam muitas vezes a verbalizar alguns "uspianos" de velha cepa, entre os quais vários ex-alunos e antigos companheiros, Luiz Pereira se impõe pela competência de seu trabalho e acaba criando um curto-circuito no esquema originalmente montado pelo Florestan. Um esquema competitivo, no qual o Luiz, de certo modo, atropelou certas figuras que almejavam certa expressão, mas foram contidas pela energia de trabalho e desprendimento intelectual do autor de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. O problema é que se sua linguagem envelheceu, sua "linhagem" continua na ordem do dia. Ou como escreveu o José de Souza Martins a respeito de *A Revolução Burguesa no Brasil* de Florestan, no belo prefácio que fez para a nova edição da Editora Globo: "continua atual como desafio à reflexão crítica e sociológica de um país que herdamos e já não mais compreendemos". Mas isto já é tema para o próximo capítulo: Classes de luta e luta de classe – o magistério universitário numa sociedade de classes.

## **CAPÍTULO 4:**

### **AS CLASSES DE LUTA E A LUTA DE CLASSES: O MAGISTÉRIO UNIVERSITÁRIO NUMA SOCIEDADE DE CLASSES.**

“Compreender sociologicamente o lugar das ciências e dos cientistas sociais pressupõe um visão geral das características da sociedade dentro da qual os cientistas e as ciências sociais se desenvolvem para dar conta tanto das articulações com a comunidade científica com o sistema societário como do impacto do saber produzido.” (Bernardo Sorj, *A construção intelectual do Brasil Contemporâneo*)

“Como todos os ‘testes’ históricos, também o do moderno capitalismo não será (ou não está sendo?) vivido cegamente. As formas de consciência da situação que lhe correspondem são, porém, mais elaboradas ou refinadas que as anteriores, bem como suportam a manipulação extensiva e intensiva de ponderável acervo de técnicas sociais racionais. (...) As configurações de consciência da situação correspondentes ao ‘teste’ histórico do moderno capitalismo, e para cuja elaboração contribuem as atividades dos cientistas sociais, obviamente não se põem no mesmo nível. Estão, sim, numa gradação do máximo de *falsa consciência* ao máximo de *consciência possível*.” (Luiz Pereira, *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*)

#### ***Na luta entre a universidade e o meio, dilemas da modernização dependente***

“Do ângulo das implicações ‘práticas’, trata-se de saber mais concretamente o que esperar das transformações promovíveis nas instituições escolares, tendo em vista as condições e os âmbitos e ritmos diferenciais das mudanças estruturais desejáveis – sob o risco de o lema ‘educação para o desenvolvimento’ tornar-se vazio de significação concreta e vir, por isso mesmo e por paradoxal que pareça, a desempenhar funções ideológicas (contrapostas às utópicas), como mais um dos recursos manipuláveis para retardamento de outras e profundas mudanças indispensáveis.” (Luiz Pereira, *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*)

É conhecido o severo balanço feito por Florestan Fernandes do modernismo brasileiro. Uma leitura sociológica em que a revolução da linguagem é sufocada pela identificação de ausências e limites de uma consciência crítica da modernidade. Este fato apequenaria o movimento modernista diante do “abalo produzido pela incrustação da Universidade e da Faculdade de Filosofia em um ambiente como o da cidade de São Paulo”.<sup>264</sup> O sociólogo, predominantemente preocupado com atitudes e orientações de conduta, não via mais que melancolia de uma consciência conservadora “contrariada em suas aspirações essenciais” nas obras significativas do modernismo.<sup>265</sup> A revolução da linguagem, portanto, não fora suficiente para que os modernistas libertassem a temática e

---

<sup>264</sup> Cf. Fernandes, Florestan. “Sobre o trabalho teórico”, in: *Trans/Form/Ação*. Revista de Filosofia da FFCL de Assis, nº 2, 1975, p. 24.

<sup>265</sup> Idem, p. 21.

orientação de sua interpretação do Brasil das amarras de uma consciência conservadora em crise.

Se há indícios de flagrante injustiça no confronto dos papéis e funções preenchidas pela inquietação modernista e pela universidade, é curioso notar que ambas, fruto da crise de consciência da civilização urbana industrial que se globalizava, impulsionaram a modernização cultural dependente a partir de situações periféricas. São fenômenos que possibilitaram a assimilação de padrões e estilos de trabalho estéticos ou intelectuais, modelos relativamente autônomos de organização institucional e criação cultural originais, que cedo ou tarde, porém, exprimiriam algumas contradições singulares.<sup>266</sup> Tanto uma como outra, alimentando-se da utopia de um progresso sem volta nem restrições, não demorariam em trazer à tona as marcas do subdesenvolvimento, em que o sucesso das etapas iniciais da implantação de inovações esconde e camufla dificuldades mais graves de continuidade neste processo de acumulação cultural.

A universidade, particularmente, se defrontaria com três ordens de obstáculos desta natureza. Primeiro, quanto às condições de financiamento, que devem obedecer a planos de inversão gradativamente mais ambiciosos e complexos; segundo, com relação às dificuldades para reter os quadros mais qualificados diante da concorrência com o poder de atração dos países centrais, mais ricos e desenvolvidos, dotados de melhores condições de aproveitamento do talento, remuneração e oportunidades de carreira; e, finalmente, em terceiro lugar, no que concernem as possibilidades diferenciadas de sustentação de ideais de trabalho, via de regra modelados por circunstâncias de produção criadora vigente nos países centrais, portanto, mais ou menos incompatíveis com a situação histórico-cultural ambiente dos países periféricos.<sup>267</sup>

Tal representação não é despropositada. Afinal, a idéia de desenvolvimento, segundo interpretação de Fernando Henrique Cardoso, proporcionou à universidade "uma nova forma de legitimação da instituição em seu conjunto, substituindo o antigo projeto conservador" de caracterizá-la como mera agência de "formação de elites".<sup>268</sup> Assim, ao precipitar alunos e professores no debate político sobre os destinos da nação, a batalha pelo desenvolvimento possibilitou transformar a universidade num "rico equivalente de

---

<sup>266</sup> Sobre este tema em particular, ver as interessantes considerações no livro de Vasconcellos, Gilberto. *Ideologia Curupira*. São Paulo: Editora brasiliense, 1979, capítulos 3 e 4.

<sup>267</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966, p. 261-2.

<sup>268</sup> Ver Cardoso, Fernando Henrique. "Universidade e desenvolvimento", in: *Educação Brasileira*, Revista do CRUB, ano V, nº 11, 2º semestre de 1983, p.11-19, em especial p.13-4.

partido”, onde seu funcionamento e crescimento se associavam com problemas práticos da transformação capitalista da própria sociedade brasileira, fundada numa “reflexão crítica sobre o presente, independente de uma formalização política maior”.<sup>269</sup> Tratava-se, portanto, do projeto de produção de conhecimentos originais por meio dos quais seria possível melhor diagnosticar e enfrentar os dilemas da sociedade brasileira. Semelhante movimento, se enreda a universidade nas malhas da “ideologia desenvolvimentista”, não uniformizou orientações políticas distintas: a despeito de convergências eventuais, abriu espaço comum para o confronto das divergências ao longo do período de redemocratização que se seguiu a queda do Estado Novo. Neste período,

A heterogeneidade própria da universidade impede de reduzi-la quer a vanguarda libertária da nova ordem, quer a instrumento ideológico das classes dominantes. Sendo um pouco de ambas as coisas, mais se assemelha a uma caixa de ressonância das forças sociais conflitantes que agitam o conjunto da sociedade, lugar privilegiado onde se trava a batalha ideológica entre forças em oposição. (...) Setores políticos diversos, dentro e fora da universidade, começaram a valorizá-la como centro de reflexão crítica e produção tecnológica que forneceria à sociedade os instrumentos para superar a miséria do povo e destruir a opressão política. (...) a ilusão ingênua de que a competência científica permitiria apontar o caminho adequado para realizar ambas as tarefas (...) permitiu que docentes universitários definissem objetivos sociais para suas pesquisas e tentassem estabelecer canais de comunicação com os órgãos de decisão política para influir no processo decisório. As lutas internas para a obtenção de recursos, para o privilegiamento de certas linhas de pesquisa, para assegurar posições nos órgãos decisórios da universidade passaram a ser amplamente permeados pela visão dos problemas sociais. Estabeleceu-se uma ampla comunicação entre a universidade, a sociedade e o Estado. A universidade empenhou-se a fundo nas lutas para desenvolver uma tecnologia nacional e a definir novos rumos para a escola pública, o sistema de saúde, a produção de energia. E o fez à sua maneira: sem unanimidade, sem coerência interna, sem eliminar divergências e sem respeitar as hierarquias acadêmicas. Estilo de intervenção em tudo e por tudo oposto ao que é próprio da tecnoburocracia, a qual exige absoluta uniformidade e coerência das soluções submetidas a um mesmo plano, centralização decisória e um processo vertical de mando.<sup>270</sup>

O fechamento deste tempo histórico, com o colapso da democracia populista, fez refluir essa atmosfera de trabalho intelectual capaz de conectar a dinâmica da vida universitária aos problemas candentes da sociedade brasileira. É preciso ter em mente que

---

<sup>269</sup> Cf. “Florestan Fernandes, história e histórias: depoimento a Alfredo Bosi, Carlos Guilherme Mota e Gabriel Cohn”, *Novos Estudos CEBRAP*, nº 42, julho de 1995, p. 16.

<sup>270</sup> Ver Cardoso, Fernando Henrique. “Universidade e desenvolvimento”, *op.cit.*, p.13-4.

a própria dinâmica de condução da reforma universitária ao longo dos anos 50 e 60 fez com que as tentativas de reorganização institucional preconizada para ensino superior elevassem à consciência da juventude as inconsistências e distorções do modelo de funcionamento da escola superior tradicional ou do que então se chamava universidade conglomerada. Da simples constatação de distorções e inconsistências confinadas à estruturação e organização do sistema universitário, as discussões transbordariam para uma reflexão mais aprofundada a respeito das funções e papéis a serem desempenhados pela universidade numa sociedade em desenvolvimento. Dentro deste contexto que se pode compreender o diagnóstico formulado e aprovado durante o Primeiro Seminário Nacional da Reforma Universitária, organizado pela UNE, que teve lugar em Salvador, no mês de março de 1961, onde se apontava fracasso da universidade em sua missão cultural, profissional e social:

Culturalmente, por não ser repertório da cultura nacional e por não se preocupar com a pesquisa; profissionalmente, por não formar profissionais para atender às exigências da realidade do país; socialmente, pelo caráter antidemocrático do acesso ao ensino superior, bem como por formar profissionais individualistas, sem maior preocupação com os problemas da sociedade.<sup>271</sup>

Dadas as reais dimensões do conteúdo e do contexto críticos da situação, nem mesmo a consciência conservadora ficaria imune às exigências da situação histórico-social do país. Afinal, o que estava em jogo era o próprio papel da pesquisa científica colocada a serviço dos processos de inovações culturais, econômicas e políticas, por extensão, portanto, de delicadas questões acerca do controle social do destino histórico do desenvolvimento de um determinado padrão de assimilação dos conteúdos da civilização urbano-industrial num espaço geopolítico e geoeconômico periférico.<sup>272</sup> O golpe de 1964 colocaria a nu as fragilidades e os limites dos moldes democráticos de condução deste processo de institucionalização da universidade no Brasil, como que a aflorar os dilemas da modernização dependente. Em uma formulação sociológica clássica, isto significa que

os modelos institucionais (...) apresentam maior ou menor rendimento, em função do modo pelo qual eles são assimilados e dinamizados pela própria estrutura das sociedades nacionais que encarnam o *capitalismo avançado* e o *capitalismo subdesenvolvido*... [e de] como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre

---

<sup>271</sup> Fávero, Maria de Lourdes de A. *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 46.

<sup>272</sup> Cf. Lopes, José Leite. "Ciência e Universidade no terceiro mundo: a experiência frustrada do Brasil", In: Furtado, Celso. (org.) *Brasil: tempos modernos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, p. 139-155.

si para preservar, fortalecer e aperfeiçoar, ou extinguir aquele regime social de produção econômica.<sup>273</sup>

Embora não atinja imediata e diretamente a estrutura da universidade, que conserva sua heterogeneidade política interna, preservando, inclusive, “um espaço de reflexão crítica e de liberdade interna, ainda que restritas”, o regime militar instaurado em março de 1964 “permitiu que a universidade se constituísse, por um breve período, em lugar privilegiado, onde se concentrou a crítica que não encontrava canais de manifestação na arena política”.<sup>274</sup> Assim acantado, após intenso fulgir de radicalização, a vitalidade do pensamento crítico acaba por desfibrar-se, seja mergulhando num encastelamento teórico/abstrato mais ou menos apartado da realidade, seja embrenhando-se na clandestinidade da luta armada, atraindo sobre si o estilhaçamento imposto pela ação domesticadora das forças repressivas. Estas últimas, ao isolar da universidade as vias de comunicação com outros movimentos sociais, jogando com “a situação insegura das camadas ascendentes num contexto de subdesenvolvimento”, trabalhariam para reduzir e transmutar os generosos anseios de reforma em meros ajustes acomodatórios e consentidos de ampliação dos “canais de mobilidade” de determinadas camadas sociais.<sup>275</sup>

Neste contexto, houve quem sublinhasse a tendência “inquietante” do reforço de homologias entre o destino histórico do desenvolvimento da sociologia, disciplina de matizes globalizantes, hegemônica no pré-1964, e o processo de modernização da sociedade brasileira, no qual a “reorganização do panorama cultural” decorrente do avanço e consolidação do capitalismo tardio abre novas carreiras aos cientistas sociais na área de planejamento, coleta de dados para diagnósticos e elaboração de projetos para empresas privadas, fundações e demais aparatos estatais.<sup>276</sup> Assim, o antigo perfil de uma *intelligentsia* engajada na construção de uma consciência crítica do país cede espaço para a constituição de um grupo social profissional, portador de saberes técnicos aproveitáveis para os desígnios objetivos do desenvolvimento econômico. Não obstante tratar-se, agora, de uma concepção de desenvolvimento destituída de seu conteúdo sociológico de projeto

---

<sup>273</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 3ª edição. Rio de Janeiro, 1975, p.15.

<sup>274</sup> Cf. Cardoso, Fernando Henrique. “Universidade e desenvolvimento”, op.cit., p.13-4.

<sup>275</sup> Cf. Foracchi, Marialice Mencarini. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 32-82, em especial p.60-1.

<sup>276</sup> Ortiz, Renato. “Notas sobre as ciências sociais no Brasil”, *Novos Estudos CEBRAP*, op.cit., p. 169-70. Ver também, a este respeito, Velho, Otávio Guilherme. “Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais”, in: Sorj, Bernardo. & Almeida, Maria Herminia Tavares de. (orgs.) *Sociedade e política no Brasil pós-64*. 2ª edição. Brasiliense, 1984, p. 240-61.

social de múltiplas dimensões. Em suma, a tradição sociológica clássica, de saber universal e crítico, ajustava-se cada vez mais aos conceitos e projetos operacionais de grandes corporações e do Estado tecnocrático.

Numa lúcida interpretação do “trágico dinamismo” assumido pela experiência da expansão capitalista após os ajustes econômicos, políticos e sociais implementados pela junta militar, Paulo Pontes e Chico Buarque assim descreviam os reflexos do modelo brasileiro de desenvolvimento sobre a configuração de classes da sociedade e a produção cultural durante o “milagre brasileiro”:

A verdade é que o capitalismo caboclo atribuiu uma função, no tecido produtivo, aos setores mais qualificados das camadas médias. Não apenas como compradores, beneficiários do desvario consumista, mas sobretudo, como *agentes* da atividade econômica. Em outras palavras, o capitalismo caboclo começou a ser capaz de cooptar os melhores quadros que a sociedade vai formando. E isso, de certa forma, é inédito no Brasil. (...) Até muito pouco tempo eram muito poucas as opções do estudante universitário – tudo era criado fora, o carro, a geladeira e a ideologia. Assim, o sistema econômico não tinha como assimilar a capacidade criadora dos melhores quadros da pequena burguesia que ficavam colocados, perigosamente, no limite da rebeldia. O que acontece agora, inversamente, é que a radical experiência capitalista que se faz aqui começa a dar sentido produtivo à atividade dos setores intelectualizados da pequena burguesia: na tecnocracia, no planejamento, nos meios de comunicação, na propaganda, nas carreiras técnicas qualificadas, na vida acadêmica orientada num sentido cada vez mais pragmático, etc. O disco, o livro, o filme, a dramaturgia, começaram a ser produtos industriais. O sistema não coopta todos porque o capitalismo é, por natureza, seletivo. Mas atrai os mais capazes.

Assim, ao contrário de imobilidade, houve um significativo movimento nas relações entre as classes sociais, cujo o eixo foi a classe média brasileira, assimilada por uma economia cuja forma de acumulação dominante é não apenas capitalista, mas também se dá num quadro de dependência, o que a torna ainda mais predatória, para os que ficam à margem, mas intensifica a participação dos que são incluídos em seu processo. O inconformismo e a disponibilidade ideológica de setores da pequena burguesia foram, em muitos momentos de nossa história, instrumentos de expressão das necessidades das classes subalternas. Amortecendo-os, as classes dominantes produziram o corte que seccionou a base dos segmentos superiores da hierarquia social. Isoladas, às classes subalternas restou a marginalidade abafada, contida, sem saída. Individualmente, ou em grupo, um homem *capaz*, ou uma elite das camadas inferiores pode ascender e entrar na ciranda. Como classe, estão reduzidas à indigência política.<sup>277</sup>

---

<sup>277</sup> Cf. Pontes, Paulo. & Buarque, Chico. *Gota D'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. xii e xiv-v.

Se era compreensível, senão mesmo previsível e inevitável, a tendência na alteração da “base social de recrutamento da elite (...) em decorrência do avanço do capitalismo”, carregando consigo a penetração da complexa lógica das grandes organizações privadas e públicas para as “esferas de formação e difusão de valores”, o que chocava na configuração *radical, violentamente predatória, impiedosamente seletiva* do “milagre brasileiro” em gestação era sua monumental obra de destruição do espaço público enquanto arena legítima para o exercício do “confronto inovador entre diferentes visões de mundo e distintas alternativas de organização da sociedade”.<sup>278</sup> Destarte, o que se coloca é a delicada questão de controles externos à produção cultural e científica: mais precisamente, no caso particular da universidade, controles externos à vida acadêmica, quando não também externos ao país. Uma vez que o desenvolvimento do conhecimento científico, “por suas conseqüências indiretas nos planos social e econômico, tende a conflitar com interesses e atitudes ideológicas dos grupos tradicionalmente dominantes”, os mecanismos de controle direto e indireto da atividade criadora vão se configurando como “elemento integrante das estruturas de poder”.

Esse conflito, que muitas vezes se pretende apresentar como um fenômeno superficial de “incompreensão” da parte dos dirigentes dos países subdesenvolvidos, tem raízes profundas e não deve ser subestimado como obstáculo a todo esforço de modernização dessas sociedades. (...) Nesse[s] ambiente[s] de pobreza de recursos e de inexistência de apoio dos grupos dirigentes, pass[aram] a atuar a poderosa influência financeira e política de organizações públicas e privadas norte-americanas. (...) Por outro lado, formam-se grupos de estudo e mesmo institutos, nos Estados Unidos, para estudar qual a melhor maneira de vender tecnologia e quais os tipos de tecnologia que, a seu ver e de acordo com seus interesses, devem ser vendidos, inclusive práticas e métodos educacionais. (...) Para vender esses produtos, para que a nova “indústria” do ensino científico ... tivessem mercado nos países subdesenvolvidos, a muitos pareceu necessário, que se destruíssem nos referidos países as universidades com gozo de autonomia e dotadas de equipes de intelectuais e cientistas capazes de,

---

<sup>278</sup> Cf. Cardoso de Mello, João Manuel. “Conseqüências do neoliberalismo”, in: *Economia e Sociedade*. Revista do Instituto de Economia da Unicamp, nº 1, agosto de 1992, p. 65. As palavras em itálico, por sua vez, remetem-se ao texto anteriormente citado de Paulo Pontes e Chico Buarque. Ver também, a este respeito os interessantes artigos de Maria Hermínia Tavares e Luis Weis. “Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar”, e de Fernando Novais e João Manuel Cardoso de Mello. “Capitalismo tardio e sociabilidade moderna”, ambos editados em Schwarcz, Lilian Moritz. (Org.) *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. Volume 4. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, respectivamente, p. 319-409 e p. 559-658.

por seus trabalhos, suas pesquisas, estimularem o não-conformismo das novas gerações.<sup>279</sup>

Em meio ao jogo internacional “das trocas simbólicas”, verifica-se uma reacomodação das formas de inserção do Brasil na ordem econômica mundial que desencadeia alterações paralelas no modo particular da sociedade brasileira compartilhar as conquistas da civilização ocidental moderna. Menos que um veto estrutural à universidade e à pesquisa científica, o regime militar expressaria uma repressão seletiva que procurava expurgar a carga fortemente contestatória e negativa do pensamento científico e imprimir o controle conservador à sua modalidade de desenvolvimento dependente e associado.

Em resposta às mobilizações crescentes do movimento estudantil, que no ano de 1968 se acirravam com o problema dos excedentes, houve um reforço dos critérios de racionalidade instrumental que ligavam a reforma universitária aos interesses de internacionalização da nossa economia, reduzindo as questões candentes a um “enfoque estritamente técnico, reunindo comissões de especialistas, com a participação de peritos estrangeiros”, no qual os imperativos do mercado ditavam a estratégia de modernização institucional da universidade brasileira.<sup>280</sup> Na concepção encampada pela mentalidade conservadora, por exemplo, o comportamento rebelde do corpo discente seria determinado pela gratuidade do ensino, fato que incitaria o baixo índice de valorização e dedicação devotado ao estudo, uma vez que o custo financeiro da educação imporia uma disciplina mais ascética e menos contestadora dos movimentos estudantis, explicitada na máxima: *estudante tem que estudar!*<sup>281</sup>

Os velhos padrões das escolas isoladas não aceitavam os propósitos de uma reforma ampla, que fizesse do desenvolvimento da pesquisa e da formação de recursos humanos o núcleo de uma universidade autônoma e integrada, em que a soberania das decisões não se confundissem com o confinamento interno de instâncias de poder

---

<sup>279</sup> Para as considerações acima, consultar o artigo de Lopes, José Leite. “Ciência e universidade no terceiro mundo...”, op. cit., p. 140 a146.

<sup>280</sup> Cf. Oliven. Arabela Campos. “Resgatando o significado do departamento na Universidade Brasileira”, in: Martins, Carlos Benedito (org.) *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988, p.54. Ver também, a este respeito, o livro de Paula, Maria de Fátima. *A modernização da universidade e a transformação da intelligentsia universitária*. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

<sup>281</sup> Ver, nesse sentido, as palavras de uma liderança estudantil da Universidade Mackenzie, em entrevista a Revista *Realidade*, em meados de 1968. De acordo com Lincoln da Silva Carvalho, presidente do Centro Acadêmico da Faculdade de Engenharia do Mackenzie: “O estudante que paga um curso atinge um grau de responsabilidade muito maior do que se tivesse feito um curso gratuito”. Citado por Celeste Filho, Macioniro. *A reforma universitária e a Universidade de São Paulo – década de 1960*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, p. 137.

monopolizadas pelas cátedras, geralmente submissas a interesses e outras fontes de poder externos à vida propriamente universitária. Estes focos conservadores, no caso da experiência uspiana, se anteriormente haviam aceito a reunião das escolas isoladas, nem sempre revelaram compreender “claramente o que a nova instituição” universitária representava:

Uma pequena minoria, academicamente obscura, mas comensal do poder militar palaciano, não teve escrúpulos em trazer para dentro da universidade os excessos e abusos do autoritarismo.<sup>282</sup>

E, assim, empenharam-se “também para que as manifestações do obscurantismo tentassem fazer calar” os ventos de mudanças mais profundas no seio da comunidade acadêmica. Sob o travo amargo de uma derrota política, caía por terra o mito de que a universidade poderia ter uma dinâmica “capaz de ultrapassar as contingências do meio ambiente”: ou seja, “na luta entre a universidade e o meio, o meio acabou, vamos dizer, vergando a universidade, através principalmente das forças que eram pré-universitárias, que vieram das escolas superiores e dos profissionais liberais”.<sup>283</sup> Mesmo diante da patente fraqueza de se ter vergado aos interesses particularistas e estranhos à ética universitária, a situação da USP revela alguma reserva de vitalidade latente quando “posta em confronto” com o regime de 64. Este ímpeto de resistência manifestava-se na luta em surdina contra seus algozes internos e externos, o que permitiria, a médio prazo,

preservar o patamar de desenvolvimento atingido e ganhar a batalha política travada contra a ditadura. Os leitores de Tolstói devem lembrar-se da estratégia de Kutuzov. Recolher-se, hibernar, crescer sob a diversidade não equivale a uma derrota. É uma reação orgânica de autodefesa coletiva, às vezes intuitiva, outras vezes calculada. No caso da USP houve um complexo amálgama de sentimentos, orientações de comportamento e de cálculo ocasional. O produto final revela-se hoje. O que a USP perdeu sob a ditadura é algo que não deve desalentar. (...) A universidade continuou a crescer com ritmos mais lentos e difíceis, mas hoje já é possível assinalar que as feridas estão sendo curadas (ou serão curadas nos próximos anos), e que o regime ditatorial saiu derrotado e desmoralizado dessa aventura na qual lançou todo o peso da “institucionalização”. Tudo isso foi produto de um processo que os sociólogos chamam espontâneo, de tendência ao crescimento incoercível de uma instituição. Ao lado dele desabrochou uma resistência efetiva, em alguns aspectos ostensiva, em outros necessariamente encobertas. As proporções dessa resistência podem parecer desalentadoras, especialmente para os que encaram as universidades com uma perspectiva falsa e

---

<sup>282</sup> Cf. Oliveira, Hélio Lourenço de. *USP, 1968-1969*. São Paulo: EDUSP, 1995, p. 13.

<sup>283</sup> Cf. “Florestan Fernandes, história e histórias:...”, op.cit., p. 17.

simplista. Elas não só existiram, mas galvanizaram os avanços que se deram através dos processos orgânicos de autodefesa espontânea. A sua principal função consistiu em ligar passado e presente, em manter a continuidade (em níveis possíveis muito baixos) da conquista de novos rumos e de novas fronteiras intelectuais e políticas, em engrenar a deliberação de resistir à oposição de direita e à revitalização dos “espaços democráticos” internos.<sup>284</sup>

Em meio a este cenário foi se gestando uma complexa transição geracional, na qual, em termos mannheimianos, se processa a metamorfose da composição de uma *intelligentsia*, antes recrutada num grupo aberto e agora se reproduzindo numa situação muita próxima de um grupo fechado, caracterizada como “o *coming of age* de uma nova geração de profissionais”.<sup>285</sup> Estas últimas, no contexto da nova ditadura militar, mantinham, paradoxalmente, uma atitude otimista e heróica, típica de um grupo aberto em ascensão social, não obstante as circunstâncias apenas referendarem de modo parcial suas ambições de acolhimento no sistema de produção técnica e científica que se ampliava sob a égide modernizante do milagre econômico. Por outro lado, verdade é que semelhante situação permitia a manutenção de relações amistosas com o grupo social de origem, tipicamente de classe média. Todavia, com a conjunção dos expurgos de professores de maior projeção da universidade e do atropelo conservador da reforma universitária consentida, há uma tendência para o fechamento do grupo, agora sensível a convenções cada vez mais elaboradas, sob as quais procura se unir para “neutralizar os efeitos das diversas orientações sociais que seus membros trazem consigo”.<sup>286</sup> Isto implica profundas mudanças no solo histórico sob o qual se constrói a identidade dos cientistas sociais, culminando num claro processo do que Bernardo Sorj chama de desfiliação do saber – ou seja, ao abandono ou deslocamento dos marcos referenciais do debate intelectual, sem que se proceda a maturação da complexa herança cultural, o que permitiria a assimilação cumulativa e o enriquecimento conceitual do conhecimento socialmente constituído por tradições teóricas enraizadas num determinado contexto histórico-cultural.<sup>287</sup> Muitas vezes esse processo se traduz naquilo que Mannheim

---

<sup>284</sup> Fernandes, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 14-5.

<sup>285</sup> Cf. Velho, Otávio Guilherme. “Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais”, op. cit., p. 247.

<sup>286</sup> Cf. Mannheim, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p.114 e seguintes. Cabe lembrar, para além das especulações de ordem sociológica, que tais convenções faziam parte de um cenário autoritário em que a elaboração de linguagens cifradas eram quase que uma necessidade de sobrevivência.

<sup>287</sup> Sorj, Bernardo. *A construção intelectual do Brasil contemporâneo: da resistência à ditadura a o governo FHC*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001, p. 83-112.

classificava como uma “atitude de desafio”, sujeito a desenvolver “produtos contraditórios de pensamento e conduta”.<sup>288</sup>

Os estímulos contraditórios dessa situação irão se refletir no momento em que Luiz Pereira emerge para um primeiro plano no arranjo institucional imaginado por Florestan Fernandes, numa circunstância em que as expectativas sociais do grupo reunido à cadeira de sociologia I foram tolhidas e deslocadas pelos desdobramentos do golpe de 1964, mais particularmente pelo endurecimento do regime após as agitações de 1968. Numa circunstância dessas, caso os incitamentos contraditórios da situação permitissem “uma saída para expressão coletiva do descontentamento” gerado pela frustração dos “avanços detidos”, seria possível encontrar uma canalização construtiva do pensamento para que dos estilhaços provenientes da derrota ideológica surja uma crítica articulada da sociedade que cerceia a autonomia do saber crítico. Afinal, conforme sugere a interpretação de Mannheim, os indivíduos tolhidos tendem a assumir

uma atitude de desafio e desenvolver modelos contestatórios de pensamento e conduta. A própria situação torna provável tais atitudes; em que medida elas se tornam agudas dependem de fatores secundários, como, por exemplo, a capacidade de articular e desenvolver uma contra-ideologia. Na ausência de condições para a cristalização de uma posição articulada, o ressentimento torna-se dissimulado e sua expressão confinada ao indivíduo ou seu grupo primário imediato. Essa animosidade submersa resulta fútil e socialmente improdutivo. Entretanto, quando as circunstâncias permitem uma saída para a expressão coletiva do descontentamento, este torna-se um estímulo construtivo e cria um clima propício à crítica social de que necessita, a longo prazo, uma sociedade dinâmica.<sup>289</sup>

A atuação de Luiz Pereira após os expurgos de 1969 esteve no limiar do construtivo (para os outros) e do improdutivo ou esterilizante (para si próprio), a medida que o encerra numa espécie de campânula teórica, mas que, não obstante, num momento de forte incitação ideológica, disciplina corações e mentes sociológicas que assumirão postos-chaves na academia durante o período da redemocratização. Ou seja, bem ou mal permitiu realizar uma complexa transição geracional que, sem abrir mão de uma tradição

---

<sup>288</sup> Cf. Mannheim, Karl. *Sociologia da Cultura*, op. cit., p. 116.

<sup>289</sup> Idem, *ibidem*. A este respeito, é interessante observar a evolução da música popular brasileira, que teve no período em questão um grande impulso criativo, com o surgimento de grandes nomes que até hoje são referências fundamentais para a compreensão da cultura brasileira contemporânea. Sobre este tema vale a pena conferir os ensaios de Sant’anna, Afonso Romano. *MPB e a moderna poesia brasileira*. Petrópolis, 1978; Vasconcelos, Gilberto. *Música Popular brasileira: de olho na fresta*. Rio de Janeiro: Graal, 1977; Wisnik, José Miguel *et al.* *Anos 70 – música popular*. Rio de Janeiro: Europa, 1979-80 e, mais recentemente, a releitura de Ridenti, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da tv*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

de rigor analítico, atualiza e desloca as questões da pauta sociológica. Restaria examinar, portanto, de que forma, neste processo, o nome de Luiz Pereira é soterrado pelos desdobramentos da produção sociológica uspiana, mas sua contribuição se dilui na consolidação de um padrão de trabalho sociológico diversificado, a despeito de eventuais singularidades.

### ***Um presente histórico que entrou em crise...***

“A suavização dessas *implicações políticas* seria obtida através do conhecido *efeito de isolamento*, pelo qual uma ação coletiva perde força quando segmentada numa multiplicidade de ações-fragmento... há situações históricas nas quais fatos de conhecimento generalizado merecem ser como que repisados através de um mínimo de sistematização, numa quase que reiteração ditada por essas mesmas circunstâncias históricas.” (Luiz Pereira, *Anotações sobre o capitalismo*)

No início de março de 1963, a pretexto de uma resenha para o Suplemento Literário do jornal O Estado de São Paulo, Luiz Pereira teria oportunidade de externar algumas reflexões a respeito da reforma universitária, verbalizando algo que se poderia classificar como a tônica dominante da cadeira de sociologia I: a questão da reforma universitária e o destino da Faculdade de Filosofia. Esta problemática era equacionada em termos da discussão das “funções efetivas ou ideais das instituições de ensino superior”, particularmente, do papel nelas desempenhado pelas Faculdades de Filosofia.<sup>290</sup> Diga-se de passagem, aliás, que umas das críticas mais recorrentes dirigidas às Faculdades de Filosofia, o que a colocava na ordem do dia na pauta da reforma universitária, era justamente a suposta incompatibilidade nela manifesta entre o ensino profissional (conhecimento aplicado) e o ensino básico (treinamento de pesquisa). Nestas unidades, segundo a ordem de raciocínio explicitada por Luiz Pereira, se evidenciariam, de maneira aguda, o conflito entre “atitudes, valores e representações divergentes acerca dos papéis intelectuais, do tipo de saber, das tarefas de treinamento, etc.” que informam modalidades “de orientação de ação” mais ou menos inclinadas ao saber “desinteressado”

---

<sup>290</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Resenha Ciências Sociais: Moreira, Maria Sylvia Franco. *Os alunos do interior na vida escolar e social na cidade de São Paulo: técnica e resultados de uma pesquisa de treinamento*. Boletim 259 (Cadeira de Sociologia I, nº 9, FFCL/USP, São Paulo: 1962”, in: *Suplemento Literário de O Estado de São Paulo*, 7 (321), 9 de março de 1963, p. 2. A respeito dos debates sobre o reforma universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e na Universidade de São Paulo, consultar a tese de Celeste Filho, Macioniro. *A reforma universitária e a Universidade de São Paulo – década de 1960*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006, e a dissertação de Giannazzi, Carlos Alberto. *A Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e o golpe militar de 1964: as dificuldades para manutenção da liberdade de cátedra antes e depois do ato institucional nº 5*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

e diletante ou à feição mais “profissionalizante” e técnica da produção do conhecimento científico.

Ajustar a produção do conhecimento científico às reais necessidades da vida social moderna, colocando as ciências sociais à serviço da elaboração de conhecimentos teóricos, empíricos e, na medida do possível, capazes de desdobramentos práticos de intervenção sobre a realidade nacional, era uma das pedras angulares do projeto acadêmico do grupo de intelectuais congregados à cátedra de sociologia comandada por Florestan Fernandes. Numa formulação sintética, bastante alardeada naquele período, à sociologia cabia formular a “consciência crítica da realidade”, identificando os principais obstáculos e oportunidades de integração e diferenciação dos traços distintivos da civilização urbana e industrial na sociedade brasileira. Desta perspectiva, o maior ou menor ajustamento do horizonte cultural às transformações sociais em curso dependiam da segurança do diagnóstico das exigências da situação tanto quanto do treinamento sistemático de intelectuais que fossem aptos a preencher vários e diferenciados papéis de professores, investigadores e técnicos requisitados pela civilização dominada pela ciência e pela tecnologia científica. Esta, grosso modo, a função a ser desempenhada pela Faculdade de Filosofia, unidade responsável por integrar os ensinamentos básicos, apropriados a uma mentalidade universitária, dotada de métodos e técnicas de investigação particulares, e os propósitos práticos do conhecimento aplicado, inerentes ao ensino de cunho profissional.

Neste sentido, a posição dos cientistas sociais ligados à cadeira de sociologia I encerrava uma estratégia peculiar, senão mesmo uma espécie de *utopia*, de profissionalização das atividades técnicas e científicas no campo disciplinar das ciências humanas e sociais. Na visão destes sociólogos e cientistas sociais, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa era a via para construção de um espaço próprio às ciências humanas enquanto centro de pensamento político e reflexão críticas sobre o social, sem, entretanto, perder de vista os dilemas colocados à atuação profissional dos formados nos cursos de ciências sociais. O aproveitamento das potencialidades educativas da integração das atividades de treinamento prático de pesquisas na grade curricular do curso de ciências sociais, estimulando o uso de técnicas e métodos empíricos de investigação sociológica, procurava combinar “o exercício da imaginação criadora”, própria “às orientações intelectuais mais ambiciosas e individualistas”, com as “necessidades criadas

pela diversificação do mercado de trabalho aberto aos diplomados em ciências sociais”, vinculadas às práticas de pesquisas realizadas “em situações profissionais mais tecnicizadas e burocratizadas – como a pesquisa de mercado e opinião pública, por exemplo”.<sup>291</sup>

De acordo com Luiz Pereira, a inclusão do curso de treinamento em técnicas e métodos de investigação deveria ser compreendida como um dos recursos para superação dos dilemas traduzidos pela tensão entre orientações vinculadas aos anseios conscientes de qualificação profissional e o ideal exclusivo de obtenção de conhecimentos desinteressados. Deste ponto de vista, “do ângulo das implicações práticas”, os resultados e reflexões acerca do significado da utilização didática de pesquisas de treinamento científico nas ciências sociais levavam a pensar “em âmbitos diferenciais de reforma universitária”:

De fato, esta implica, quando encarada de uma perspectiva radical, macro-decisões políticas que alterem a estrutura social global. Todavia – como o sugerem a argumentação e as discussões do Autor – mesmo sem a alteração radical da ordem, as instituições universitárias poderiam corresponder a solicitações emergentes, criadas pela mudança social, através de alterações imediatas de tipo pedagógico - administrativa. Em outras palavras: sob o risco de confusões indevidas, impõe-se definir, pelo âmbito e alcance, *reformas universitárias*, e explorar, também e de imediato, a potencialidade dinâmica de alterações institucionais internas. [idem]

Tais *potencialidades dinâmicas de alterações institucionais internas* foram exaustivamente mobilizadas pelos aguerridos colaboradores da cadeira de sociologia I. Elas se traduziam no empenho criador para se contornar a rigidez das instâncias universitárias e/ou das práticas acadêmicas que colocavam em perigo o rendimento técnico e científico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na visão deste grupo, a instituição atravessava uma típica crise de crescimento, o que praticamente impunha uma urgente redefinição da própria natureza do trabalho universitário, de modo a se evitar a progressiva acomodação da FFCL ao antigo padrão da escola superior, “especializada na transmissão de conhecimentos acumulados previamente, na maioria das vezes, por importação”.<sup>292</sup> Semelhante redefinição implicava um profundo reexame da problemática das ciências sociais em função das tradições científicas e das questões cruciais postas pela

---

<sup>291</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Resenha Ciências Sociais: Moreira, Maria Sylvia Franco. *Os alunos do interior na vida escolar e social na cidade de São Paulo...*”, op. cit., p. 2.

<sup>292</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*, op. cit., p. 253.

realidade nacional, contemplando, inclusive, a incorporação dos novos temas expressivos dos dilemas de uma sociedade em acelerado processo de transformações estruturais.<sup>293</sup> Apesar de eventuais divergências internas entre seus membros, havia na cadeira um consenso quanto ao exercício mannheimiano da sociologia enquanto poderoso instrumento de renovação e elevação do horizonte cultural médio do cidadão brasileiro. As práticas e usos sociais do conhecimento sociológico deveriam, portanto, ser ancilares à previsão, ao ajustamento e aprimoramento da qualidade do tipo de reação societária diante das exigências da situação de uma sociedade em rápido processo de mudança, o que significa, em última instância, “preencher funções construtivas, como fator de desenvolvimento da sociedade brasileira”.<sup>294</sup>

Todavia, este verdadeiro programa de trabalho encontrava resistências ao colidir com a dinâmica de funcionamento da Faculdade de Filosofia, precocemente congestionada em suas funções didáticas, tendo que enfrentar singulares exigências de diversificação e ampliação contínua de suas funções pedagógicas.<sup>295</sup> O ritmo de crescimento da universidade coloca a questão da reconfiguração da morfologia social da escola, demandando alterações na estrutura de funcionamento das cadeiras, tornando-as mais flexíveis e técnicas para responder às necessidades de racionalização da vida prática inerentes aos novos valores culturais que modelam a civilização urbana e industrial. A estrutura de ensino elitista das tradicionais escolas superiores tinham sentido enquanto as atividades práticas requeriam o saber especializado de poucas pessoas, confinando o poder das instâncias decisórias ao circuito fechado de elites mais ou menos restritas.<sup>296</sup> A vida social no ambiente industrial e urbana provocava fissuras neste mundo em que os processos de seleção, recrutamento e peneiramento eram relativamente fechados pela própria precariedade da diversificação das atividades sociais num cenário em que até muito recentemente predominava uma sociedade agrário e exportadora. Portanto, o que se impunha pelas circunstâncias era uma “mudança do padrão de qualidade de trabalho

---

<sup>293</sup> Cf. Ianni, Octávio. “As ciências sociais em São Paulo”, in: Bruno, Ernani da Silva (org.) *São Paulo: terra e povo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1967, p. 164-5.

<sup>294</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 87.

<sup>295</sup> De acordo com o estudo de Macioniro Celeste Filho, uma das respostas ao crescimento da demanda por vagas na Universidade de São Paulo foi a canalização dos alunos excedentes – isto é, uma vez que os vestibulares anteriores à reforma universitária não eram classificatórios, os alunos que alcançassem notas de aprovação, mas não obtinham matrícula nos cursos escolhidos – para as unidades com menor capacidade para resistir às pressões de acesso ao ensino superior, o que resultou no “inchaço” da Faculdade de Filosofia pelo desdobramento artificial das vagas, com o que também se reforçavam as tendências para a desintegração dos núcleos constituintes da Faculdade de Filosofia. Cf. Celeste Filho, M., op. cit., p. 123.

<sup>296</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*, op. cit.

didático”, com reflexos “no volume e na qualidade das obrigações do pessoal docente”, as quais não apenas se ampliaram, como também se diversificaram.<sup>297</sup> Não obstante, ainda na década de 1960, a reestruturação da organização do trabalho científico se debatia contra as ingerências da tradição paternalista e autocrática, resistentes as medidas de diversificação progressiva e expansão dos serviços universitários.<sup>298</sup>

Do ponto de vista da estratégia adotada pela cadeira de sociologia I, a construção de “condições de trabalho mais complexas” pressupunha maior autonomia universitária, o que exigia requisitos mínimos de autonomia financeira, definidas por intermédio de uma política eficiente de dotação de recursos orçamentários, estipulados previamente, de modo a “amparar a diferenciação paulatina” das funções didáticas e do trabalho científico. Contudo, a questão também envolvia o enfrentamento de aspectos organizatórios, relativos aos entraves derivados da dinâmica de funcionamento das cátedras, “cuja estrutura fixa de pessoal e falta de diferenciação interna asfixiam e anulam os intentos mais entusiastas e imprescindíveis de renovação”.<sup>299</sup> A defesa dos avanços relativos alcançados no setor das ciências sociais reclamava inovações mais ou menos espontâneas que possibilitassem “estabelecer condições para ultrapassar o padrão individualista de pesquisa”, removendo os obstáculos à organização da carreira científica e à formação de investigadores.<sup>300</sup> Semelhante impasse encontraria solução na formulação de programas bem definidos e articulados de estudos e pesquisas na área da análise sociológica das relações raciais e de problemas do desenvolvimento econômico. De acordo a interpretação de Juarez Brandão Lopes,

A estratégia adotada – em boa parte executada – permitia a realização de uma série de teses para a apresentação pelos estudiosos envolvidos no programa, a fim de galgarem os vários graus da carreira universitária, assegurando ao mesmo tempo que os produtos individuais fossem enquadrados em amplo marco de referência para mais completo aproveitamento teórico dos resultados.

Esse padrão adequava-se perfeitamente aos propósitos de organização da carreira universitária, essencialmente meritocrática – calcada na sucessiva elaboração de teses de doutoramento, livre-docência e cátedra –, ao mesmo tempo que reforçava “o fato de que muitos projetos em ciências sociais não podiam ser desenvolvidos como esforços

---

<sup>297</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 90.

<sup>298</sup> Cf. Celeste Filho, Macioniro, op. cit., passim

<sup>299</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 92.

<sup>300</sup> Cf. Lopes, Juarez Brandão. “Reflexiones sobre las ciencias sociales en São Paulo”, *Revista Mexicana de Sociologia*, año XXXV, vol. XXXV, nº 1, enero-marzo, 1973, p. 137.

individuais, senão com o risco de estiar a própria evolução científica”.<sup>301</sup> Se Florestan Fernandes dava formato intelectual a essa experiência, Fernando Henrique Cardoso, seu primeiro assistente, passaria a costurar a viabilidade política e institucional do empreendimento, angariando, com extrema habilidade, substantivos apoios junto ao Conselho Universitário e grupos sociais extra-universitários. Destarte, a almejada “eficiência e plasticidade na organização” da grade curricular do curso de ciências sociais, andaria junto com a montagem de um complexo circuito de instâncias institucionais anexas à cadeira de sociologia I, em meio a qual se incorporava uma série de promissores estudantes em atividades de pesquisa e auxílio didático, da qual o Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho (CESIT) seria paradigmático. Nas palavras de José de Souza Martins, o Cesit seria o espaço institucional privilegiado para “articular as pesquisas desenvolvidas pela cadeira de sociologia I”.<sup>302</sup> O Cesit, portanto, seria o veículo adequado para realizar o programa “para o desenvolvimento das ciências humanas”, sugerido em 1955, sugerido por Florestan Fernandes a Anísio Teixeira. Nada mais, nada menos, que a proposta de organização de equipes de pesquisa empenhadas em trabalhos integrados num amplo projeto de investigação dotado de “alcance científico definido”, capaz de estabelecer “um controle plástico dos resultados dos trabalhos de tais equipes”, de modo a:

1. “Criar condições para a formação do verdadeiro espírito da pesquisa científica, que exige trabalho em grupo, planejamento, continuidade e subordinação a moveis suprapessoais (obter conhecimento úteis para o progresso teórico das ciências humanas ou de interesse prático para comunidade)”;
2. “Constituir mecanismos adequados ao conhecimento da sociedade brasileira, dos seus problemas e dos meios racionais de tratamento deles, recomendáveis com base nos resultados das investigações”;
3. “Equipar as universidades que já alcançaram desenvolvimento ou maturação com recursos para atender a solicitações ou necessidades da comunidade, que cabem à pesquisa científica resolver”.<sup>303</sup>

---

<sup>301</sup> Idem, p. 138.

<sup>302</sup> Martins, José de Souza. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 163.

<sup>303</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 95-6. Neste último ponto, aliás, Florestan acrescenta: “No momento atual [leia-se 1955], é impossível, por falta de pessoal, corresponder a tais solicitações ou necessidades. Todavia, em cidades como São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo, a pesquisa sociológica poderia cooperar na solução de problemas que emergem tanto no âmbito da atividade privada, quanto na esfera da atividade pública”. Idem, p.96.

Ou seja, dentre outras coisas, ali se encontrava em ato a proposta de *alterações institucionais, em âmbitos diferenciais, através de alterações imediatas de tipo pedagógico/administrativa*, de que falava Luiz Pereira.<sup>304</sup> No Cesit, de acordo com as ilustrativas palavras de um observador participante, a “severa disciplina institucional” do regime de cátedra “fazia-se mais presente pela direção intelectual do que pelo exercício direto de autoridade”. A despeito da obediência aos princípios hierárquicos do regime de cátedra, a partir do estreito raio de ação da cadeira de sociologia I, instaurou-se um ensaio de arranjo institucional tentacular em que se propagavam os intentos estratégicos de reforma “diferencial” das atividades universitárias. Tais intentos reformistas, para os que se iniciavam na carreira científica, se traduziam “em ampla latitude de ação”, não raro permitindo “uma mescla de liberdade e exigência para o jovem docente e pesquisador em formação”. Quando muito, ainda de acordo com Gabriel Cohn, imprimia apenas um “ritmo (que, na prática, acabava sendo acelerado)”.<sup>305</sup>

Na visão de outro contemporâneo, o Cesit abrigava um clima de discussões internas pautado por intenso intercâmbio de idéias, dúvidas, literatura de referência, etc. em que se tornava corrente a temática da consciência de classe, enquanto questão mais geral, que “tornaria uma das principais expressões das possibilidades e limites do desenvolvimento capitalista em países como o Brasil”. Segundo José de Souza Martins, os trabalhos então desenvolvidos pelos integrantes da cadeira passam a se pautar, com maior profundidade, “por questionamentos sociológicos rigorosos do não-sociológico assumido politicamente” pelos atores sociais em evidência naquela quadra – o empresário, o técnico e o burocrata estatal, o operário, etc. Mas também da imagem de país que, paralelamente, era construída pelo que se chamava, então, de “o homem simples”, do modo particular como definia – e, conseqüentemente, reagia – a situação de um período de profundas mudanças sociais. Em suma, uma “sociologia crítica” desse abrangente “conhecimento de senso comum”, pedra angular que “revela e esconde os fatos e processos explicativos que não se dão a ver na vida cotidiana”.<sup>306</sup> Deste ângulo analítico, a ênfase recaía na dinâmica da conduta dos atores no processo de tomada de decisão, o

---

<sup>304</sup> Conferir o texto de Luiz Pereira citado acima na nota 290.

<sup>305</sup> Cf. O depoimento de Gabriel Cohn no livro organizado por Élide R. Bastos, Fernando Abrucio e Maria Rita Loureiro e José Márcio Rego. *Conversas com sociólogos brasileiros*. São Paulo: editora 34, 2006, p. 115.

<sup>306</sup> Cf. O depoimento de José Martins de Souza no mencionado livro *Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., especialmente, p. 146-7 e 136.

que dava um traço distintivo às análises produzidas no interior da cadeira de Sociologia I, o que a aproximava muitas vezes de uma modalidade de sociologia política.<sup>307</sup>

No entanto, esta não foi uma evolução linear, surgida pronta e acabada, a partir da cabeça iluminada de uma única liderança intelectual. Ela congrega várias ramificações e trajetórias que confluem para o mergulho introspectivo de inúmeros cientistas sociais no circuito da história em processo. Semelhante viragem histórica pressupõe crescentes polarizações, fruto da própria diversificação e reconfiguração da estrutura social brasileira durante os anos dourados do capitalismo do pós-guerra, o que certamente abria horizontes de possíveis históricos, que se manifestavam naquilo que a literatura sociológica dos anos 60 designava do “Grande Despertar” da consciência a respeito das contradições do subdesenvolvimento e desenvolvimento.<sup>308</sup> A noção de “Grande Despertar”, conforme a interpretava Luiz Pereira, corresponde aos diferentes níveis de tomada de consciência da situação social contraditória das tendências de expansão das relações sociais de produção tipicamente capitalista resultante do movimento global da reprodução ampliada do sistema capitalista internacional. Neste sentido, “a compreensão dos problemas do desenvolvimento-subdesenvolvimento constitui um conhecimento teórico-prático” provocado pela consciência da situação vivida pelo sistema capitalista contemporâneo. No entendimento de Luiz Pereira, esta compreensão do problema permitiria enquadrar a análise do subdesenvolvimento em função das estratégias de “superação ou pela suavização de focos disnômicos” – isto é, da superação ou atenuação das contradições inerentes ao sistema capitalista – que se repõe a cada momento da reprodução ampliada do capital em escala internacional. Do ponto de vista desta análise totalizadora, a busca da solução aos problemas do subdesenvolvimento “significa a defesa da persistência ou sobrevivência do sistema capitalista internacional, no que esta possa ser solapada por certo fatores internos” às nações ou áreas subdesenvolvidas. Destarte, o processo de subdesenvolvimento é compreendido como um problema social tanto para os subsistemas periféricos quanto para o sistema capitalista internacional: “A única orientação possível, dadas as determinações essenciais do sistema capitalista, estaria na expansão e consolidação do capitalismo nos subsistemas periféricos e na rearticulação das relações entre estes e os subsistemas até então altamente dominantes: trata-se, no

---

<sup>307</sup> Ver as considerações de Gabriel Cohn a este respeito em *Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., p. 116-7.

<sup>308</sup> Cf. Pereira, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Difel, 1965, p. 15 e seguintes. A expressão “Grande Despertar”, originariamente, aparece nos textos de Gunnar Myrdal, particularmente em Myrdal, Gunnar. *Teoria econômica e regiões subdesenvolvidas*. Rio de Janeiro: ISEB/MEC, 1960, p.21-23.

fundo, da pressão interna para a reintegração do sistema capitalista inclusivo, variavelmente conexa à pressão externa do socialismo". Os alcances e limites desses "possíveis históricos" conformavam os diversos graus de consciência possível e falsa consciência dos intérpretes das tendências societárias do mundo contemporâneo. As sucessivas tentativas de suavização ou amortecimento das contradições fundamentais por meios de reformas mais ou menos abrangentes traduziriam as diversas possibilidades de manifestação do teste histórico do capitalismo contemporâneo, sem que o sistema se orientasse para sua autonegação.

O avanço nestas novas direções, portanto, não seria súbito, mas lento e gradual, decorrentes daquela "sucessão de acasos felizes" discutidos em capítulo anterior. Assim, é preciso tomar em consideração como a Faculdade de Filosofia em geral, e a sessão de Sociologia e Antropologia, em particular, recebiam e assimilavam os ventos de transformação e seus reflexos na organização cotidiana de suas atividades. Seja em seus aspectos positivos, quanto negativos. Por exemplo, a experiência do envolvimento de várias lideranças intelectuais da Faculdade de Filosofia nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no início dos anos 1960, que culminariam na Campanha de Defesa da Escola Pública. Esta participação na Campanha de Defesa da Escola Pública, a despeito das derrotas sofridas, além de conferir visibilidade nacional a muitos destes professores, traria para dentro da universidade muitas contradições imanentes, quando não mesmo inconscientes, da estrutura social brasileira que veladamente se refletiam no microcosmo da vida acadêmica. No caso de Florestan Fernandes e de seus assistentes, o envolvimento nestes debates se constituiria numa excepcional plataforma de observação participante dos mais diversos ângulos e posicionamentos de um extenso leque de atores sociais acerca de questões estruturais da sociedade brasileira:

Graças a essa campanha – comentaria, alguns anos depois, Florestan Fernandes -, mobilizei as vantagens da condição de sociólogo militante para observar, analisar e interpretar o meio ambiente. Tive contatos intensos e profundos com os diferentes setores da sociedade brasileira, dos operários e estudantes às elites liberais e tradicionais, dos educadores, jornalistas e líderes sindicais aos maçons, espíritas, pastores protestantes e sacerdotes católicos. Descobri os véus de um quadro sombrio e doloroso. As debilidades das correntes radical-democráticas; as deficiências do movimento socialista; a violência e o obscurantismo da reação conservadora; a neutralização do Legislativo e do Executivo por interesses particularistas regionais ou de classe e setoriais, todos fundamentalmente egoístas e antinacionais; uma persistente "reação sociopática à mudança social", que

submetia todas as inovações de significado político ao mais cruel e cego controle de classe. Pela primeira vez em minha vida era provocado a definir a consciência burguesa em termos de uma equação concreta, que me ensinava que o controle burguês da sociedade civil estava bloqueando e continuaria a bloquear de modo crescente, no Brasil, a revolução nacional e a revolução democrática de recorte especificamente capitalista.<sup>309</sup>

Apesar deste choque de realidade, não esmorecia o ânimo deste sociólogo e sua equipe de colocar a ciência a serviço da transformação parcial da sociedade brasileira. Tanto que muitas das questões acima aventadas eram tratadas em termos de obstáculos sócio-culturais ao desenvolvimento econômico e social, os quais devidamente diagnosticados, poderiam ser removidos pelo esclarecimento das elites decisórias e das classes sociais em pugna quanto aos aspectos anti-sociais (“anômicos”, disnômicos ou “sociopáticos”, conforme o jargão da época) de determinadas orientações de condutas, reputadas em desacordo com as tendências civilizatórias em jogo. Daí o esforço de caracterização sociológica de aspectos e implicações sociais da estrutura industrial de São Paulo; da escola pública de primeiro e segundo grau; da configuração da sociedade de classes através da análise do comportamento operário, do professor primário metropolitano, de segmentos sociais que vivem nas franjas das relações sociais tipicamente urbanas e industriais; do papel do empresário, do estado, etc. Ou seja, toda uma gama de novos conteúdos que se colocavam nos horizontes das preocupações sociológicas deste grupo, orientados no sentido das possibilidades de “converter o ato de ser universitário em um vínculo real do sociólogo com a sociedade brasileira, os seus problemas humanos e os seus dilemas históricos”.<sup>310</sup>

Paralelamente a contundente derrota política da Campanha em Defesa da Escola Pública, a ascensão de Carvalho Pinto ao governo do Estado de São Paulo daria novo alento para algumas das ilusões heróicas da “escola paulista de sociologia”. O governo Carvalho Pinto, com sua plataforma modernizadora do aparato de gestão estadual, iria promover uma nova forma de interação entre instâncias do poder público e a universidade, interrompendo o histórico de tensas relações das administrações anteriores, ao colocar a idéia de planejamento racional na ordem do dia. Neste sentido, no espectro do Plano de Ação encampado por esta administração estava previsto, em algum grau, a modernização da estrutura universitária, de modo a eventualmente recrutar os serviços

---

<sup>309</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 200.

<sup>310</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 197.

técnicos dos membros da comunidade acadêmica ou por ela formados.<sup>311</sup> Neste contexto, o proverbial talento político de Fernando Henrique Cardoso, já demonstrado em momentos anteriores, adquire maior vulto nas instâncias deliberatórias da universidade, tendo importante papel na articulação da candidatura vencedora de Uilhôa Cintra à Reitora da USP. Se Florestan Fernandes projetava-se enquanto referência intelectual inquestionável da cadeira de Sociologia I, seu primeiro assistente aos poucos firmava-se como figura pública, mobilizando para tanto seu inegável traquejo social para se relacionar com pessoas imprescindíveis à condução das ambições intelectuais e políticas do grupo reunido junto a cátedra de Florestan.<sup>312</sup>

Dotado de uma mobilidade social muito mais abrangente que a do estreito circuito da Faculdade de Filosofia, Fernando Henrique travaria contatos internacionais que o habilitariam a capitanear, sem criar arestas à supervisão de Florestan Fernandes, contando inclusive com sua anuência, um inovador centro de pesquisa anexo a cadeira de Sociologia I. Conforme as palavras de um estudioso do assunto, sendo Fernando Henrique um profundo “conhecedor dos caminhos do poder, esmera-se em preparar a constituição” do Cesit. Embora houvesse receios quanto as implicações deste centro com relação aos arranjos internos a cátedra, particularmente no que diz respeito a reação dos demais colegas, era inegável que, em certo sentido, o primeiro assistente gozava de maior prestígio político – ao menos fora da Faculdade de Filosofia – que o próprio catedrático. Afinal, nessas condições era chamado a assumir funções diretivas de um espaço acadêmico de considerável importância, tanto no que diz respeito às inovações teóricas que ali se propunham, quanto no quesito da administração das oportunidades de crescimento da carreira sob o regime de cátedra.<sup>313</sup> Conforme as ilustrativas palavras de Florestan Fernandes:

Eu era “o professor”, não só no consenso dos estudantes e dos meus colaboradores, mas também no meio acadêmico e nos círculos intelectuais. Não

---

<sup>311</sup> As discussões que seguem têm referência no trabalho de Romão, Wagner de Melo. *A experiência do CESIT: sociologia e política acadêmica nos anos 1960*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003, p. 63 e seguintes. Cumpre lembrar que esta interpretação também foi corroborada durante muitas das entrevistas realizadas durante nossa “pesquisa de campo”.

<sup>312</sup> Em sua dissertação de mestrado, Wagner de Melo Romão faz referências aos contatos travados por Fernando Henrique com Georges Friedman, quando da passagem deste por São Paulo em 1954, sublinhando alguns traços peculiares da situação social de jovem sociólogo paulista que lhe permitiam angariar condições indispensáveis para a construção de uma complexa rede institucional: facilidade no trato social, domínio do idioma francês, tinha automóvel, o que lhe permitiu a proximidade de contato com figuras estrangeiras que passavam por São Paulo as quais carregava, etc. Cf. Wagner de Melo. *A experiência do CESIT: sociologia e política acadêmica nos anos 1960*, op. cit., p. 69.

<sup>313</sup> Cf. Romão, Wagner de Melo. *A experiência do CESIT...*, op. cit., p. 71-2.

obstante, eu me via, de chofre, diante de uma enorme responsabilidade, trabalhando com um grupo de alta qualidade intelectual e estimulado por mim mesmo a pôr em prática uma competição discreta mas sem quartel. Era com se eu tivesse de enfrentar uma revolução psicológica, moral e intelectual nas circunstâncias mais duras, pois ninguém pretendia “abrir guarda” ou “reduzir as exigências”. Os meus assistentes traziam consigo ventos novos, que vinham principalmente da França ou da Inglaterra. Eles haviam sido meus alunos e me respeitavam: o que eu lhes dera, porém, fora um mero ponto de partida e o respeito, para ser mantido, deveria ser continuamente reconquistado. No processo de auto-afirmação psicológica e científica, eles impunham, claramente, o peso da renovação que eles configuravam, graças a Lukács, primeiro, a Sartre, em seguida, a Goldman, mais tarde, e a uma pletera de leituras menores, em que se confundiam a “nova esquerda”, a “contracultura” e os principais representantes mais recentes da sociologia européia ou norte-americana. Apesar das pequenas diferenças de idade, eles surgiam diante de mim e dos estudantes como a nova geração. (...) Contudo, ficava delineada uma situação: os “novos” vinham a todo vapor, tinindo como nós os mais velhos gostaríamos que eles fossem. Quanto a mim, ou eu me condenava a um precoce ocaso, ou teria de suplantar-me. (...) De uma hora para a outra eu me arriscava a converter-me numa variante do arcaico “professor catedrático” ou poderia encarnar a tão denegrada “posição empírico-criticista”. O que quer dizer que eu tinha que recomeçar, gostasse ou não, reciclando a minha concepção de sociologia e redefinindo o que eu vinha admitindo como sociólogo. Esse, em suma o quinhão que me tocou na revolução mental que a reconstrução da cadeira de Sociologia I provocou dentro de mim. Diante de um grupo orgânico de sociólogos-pesquisadores, os quais se dispunham a interpretar o Brasil e a periferia do mundo capitalista à luz de novas categorias sociológicas, eu precisava refazer as minhas metas para ter o direito de continuar à testa do grupo.<sup>314</sup>

Cumprir notar, como bem observou um contemporâneo desta experiência, que o próprio estilo do trabalho do grupo, ao estimular certa autonomia de ação dos colaboradores, colidia com a formação de equipes de pesquisas coesas, tuteladas sob a supervisão de uma liderança dirigente. No interior mesmo do Cesit, essa modalidade de trabalho gerava tensões, embora sem comprometer o andamento das investigações em curso em função do compromisso comum com a idéia mannheimiana do planejamento democrático como instrumento de transformação social.<sup>315</sup> Num primeiro momento, entretanto, nas reuniões de estudos e seminários regulares realizados no interior de suas atividades, seus diversos integrantes compartilhavam generosamente o debate teórico

---

<sup>314</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 191-92.

<sup>315</sup> Cf. As palavras de Gabriel Cohn em *Conversas com sociólogos brasileiros*. São Paulo: editora 34, 2006, p. 120.

com outros professores e com os auxiliares de pesquisa.<sup>316</sup> Mas isso não amainava o ambiente competitivo, como fica patente no depoimento de Florestan Fernandes mencionado acima. Se, do ponto de vista sociológico, é correto admitir importantes funções socializadoras na competição, também não pode se perder de vistas que seu conteúdo construtivo limita-se às circunstâncias em que ela regulada por controles plásticos, ainda que utópicos, próprios a arena democrática de um espaço público em construção ou reconfiguração. Assim, se o impulso competitivo no interior da cadeira de sociologia I permitiu, durante certo tempo, fomentar a cooperação dinâmica entre seus membros, deixava entrever algumas rugas e fissuras que, associadas a filiações e fidelidades intelectuais distintas e em franco processo de diversificação, poderiam por a perigo conquistas importantes.<sup>317</sup> Conquistas estas, diga-se de passagem, que embora não se perderam, talvez tenham sido realizadas de maneira algo deformada, ao menos enquanto seus propósitos originais de construção utópica de visões imaginárias da sociedade que, de acordo com os interesses de determinados grupos ou classes sociais, aspiram a uma transformação mais ou menos radical da ordem existente. O estilhaçamento da ordem democrática, estilhaçaria também os intentos construtivos das polarizações anteriores ao golpe de 1964. Uma vez que a crescente tomada de consciência dos atores envolvidos não se dava no vazio histórico, com a intensificação do diálogo que se internalizava na faculdade, foi se ampliando uma série de polarizações internas e externas, que se traduziam em conflitos muitas vezes paroquiais, os quais com frequência eram alimentados pelas correntes conservadoras muito atuantes no interior da universidade, desejosas de conter os limites de ações de determinados grupos aparentemente mais “extremados”.

A retirada do chão histórico que alimentou as pretensões da universidade democrática e modernizante operaria no sentido de corroer as bases alternativas de organização societária abortadas pelo fechamento do tempo histórico da revolução nacional e democrática. Se, de acordo com Florestan Fernandes, “entre 1959 e 1962, prevalecia nas universidades brasileiras e especialmente na Universidade de São Paulo um generoso anseio de renovação e de grandes esperanças”,

---

<sup>316</sup> Cf. O depoimento de José de Souza Martins no citado *Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., p. 146.

<sup>317</sup> Conferir a este respeito a discussão presente em Cardoso, Fernando Henrique. & Ianni, Octávio. (Orgs.) *Homem e sociedade*. 13ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983, p.236-61.

eles se converteram em documentos antes de alcançar maior eficácia, isso nada tem a ver com sua contribuição intrínseca. O esforço foi feito, as energias investidas, os riscos foram assumidos. Os resultados melancólicos não põem em xeque o mérito dos argumentos expostos nem das causas defendidas. Se evidenciam alguma coisa, eles nos ensinam que devemos manter a luta, fazendo maiores esforços, investindo energias ainda mais fortes e, principalmente, correndo todos os riscos... Os ensaios se abriam para um presente histórico, que entrou em crise. Essa crise porém, atingiu a revolução democrática e a viabilidade dos objetivos traçados... Como uma crise que se impõe objetivamente, ela não nos coloca diante de um ponto final. Enfrentamos uma interrupção que, com o tempo, terá de restabelecer o circuito histórico de uma sociedade de classe. Esse é o busílis da questão. A consciência crítica, no caso dos sociólogos, leva-os forçosamente a uma permanente interação lúcida com os fatos. Não é preciso que gostemos da realidade para que nos mantenhamos à altura das exigências cognitivas e práticas da situação, por duras e dramáticas que elas sejam.<sup>318</sup>

Durante o período acima delimitado, as discussões internas acerca do destino da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fomentavam os anseios mais promissores de reforma universitária, colocando em questão os mecanismos de representação da comunidade acadêmica nas instâncias de poder responsáveis pela gestão da universidade. Em função dos ritmos diferenciados de crescimento das diversas unidades de ensino e pesquisa, com seus conseqüentes reflexos no rendimento didático e científico em cada uma delas, a própria legitimidade das instâncias decisórias da universidade se viam incapacitadas para dar respostas às inúmeras pressões que se acumulavam em seu interior. Conjugada com a crise do poder burguês no estertor do período populista, instaura-se um cenário de crise interna a Faculdade de Filosofia que, subitamente, se viu desafiada a tomar posição com relação à intrusão de controles policiais na administração da universidade, a reclusão de seus professores, não raro adotando uma postura deveras tímida diante da gravidade dos acontecimentos. Como resultado da inércia, hesitações e omissões das instâncias decisórias da universidade, era inevitável a radicalização das polarizações no seio da Faculdade de Filosofia. O desfecho desta história é de conhecimento geral: o expurgo dos quadros da universidade das principais lideranças que, nas instâncias representativas do Conselho Universitário e da Congregação da FFCL, eram comprometidas com as propostas mais substantivas de reforma da organização dos

---

<sup>318</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia numa era de revolução Social*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1976, citado por Pereira, Luiz. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977, p. 96.

padrões de trabalho didático e científico num dos principais centros de produção do conhecimento do país.

Como se pode ver, estava em curso “outras ordens de revolução”, cujo substrato comum, nas palavras de Florestan Fernandes, se resumia na proposta de eliminação dos “tempos políticos” da revolução democrática nacional para se “reforçar os tempos econômicos da intensificação da acumulação capitalista e da aceleração do desenvolvimento econômico”.<sup>319</sup> Na Faculdade de Filosofia, no plano interno do microcosmo universitário saído da bitola conservadora da reforma consentida, passa a predominar um clima de violência política e psicológica que completaria o serviço de degradação do ambiente moral e intelectual, agora conspurcado pelas fortes suspeitas de delação *interna corporis*, o que se refletiria, negativamente, no rendimento dos esforços empreendidos para redefinição dos padrões e das unidades de trabalho possíveis que atualizassem as competências técnico e científicas acumuladas nos diversos ramos das ciências humanas ao longo de duas ou três décadas anteriores. Consumava-se aquilo que Paulo Pontes e Chico Buarque denominaram de “trágico dinamismo” do milagre econômico. Numa sociedade heteronômica, de *economia cada vez mais dependente e, por conseqüência, cada vez mais seletiva*, ganha impulso um *processo diabólico de seleção* dos mais aptos: encerrara-se a etapa da “incapacidade, pré-capitalista, que essa economia tinha de cooptar os *melhores*”.<sup>320</sup> Sem dúvida, uma intuição sociológica de largo alcance...

### ***Uma crescente “sociologização” do pensamento de Luiz Pereira***

“Um índice de tal estado de coisas é dado pela conotação pouco prestigiosa que a palavra *educador* vem recebendo em círculos intelectualizados mais progressistas: (...) cabe prever que o educador se definirá, enquanto especialista ‘intelectual’, na linha de retração temática das suas preocupações (...), ficando de uma vez a cargo dos cientistas sociais a problemática central desse pensamento, qual seja, a das relações dinâmicas entre instituições escolares e estruturas sociais inclusivas”. (Luiz Pereira, *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*)

É bastante plausível a sugestão de que o ingresso de Luiz Pereira no seletivo grupo de sociólogos uspianos se deva ao interesse de Florestan Fernandes “em firmar a Sociologia da Educação na sua cadeira, tema pelo qual sempre demonstrara interesse”.<sup>321</sup>

---

<sup>319</sup> Fernandes, Florestan. *A sociologia no Brasil*, op. cit., p. 203.

<sup>320</sup> Cf. Pontes, Paulo. & Buarque, Chico. *Gota D'água*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. xi e xii.

<sup>321</sup> Cf. O depoimento de José de Souza Martins no livro organizado por Élide R. Bastos, Fernando Abrucio e Maria Rita Loureiro e José Márcio Rego. *Conversas com sociólogos brasileiros*. São Paulo: editora 34, 2006, p. 142.

As carências nesta área eram tanto maiores quando se tem em vista o papel relativamente secundário, quando não desprezado, desta disciplina entre os herdeiros da tradição sociológica da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a despeito da centralidade que o tema adquiria numa era de reconstrução social, em que transformações profundas, para persistirem, demandam correspondências na vontade e nas aspirações de indivíduos que constituem a sociedade.<sup>322</sup> Assim, no arranjo da cadeira de Sociologia I, ao lado de Marialice Mencarini Foracchi, grande conhecedora da obra de Mannheim, Luiz Pereira formaria a dupla de investigadores que se encarregaria de estudar os dilemas educacionais cravados no horizonte da sociedade brasileira em meados do século XX.

Conforme pôde se inferir das entrevistas realizadas para esta pesquisa, o relativo despreço à temática da sociologia educacional encontraria sua explicação em duas ordens de fatores: em primeiro lugar, pela forte autoimagem que guardavam de si os sociólogos ligados a Maria Antônia, o que, aparentemente, os situava num nível mais elevado de consciencialização das realidades sociais que seus pares das demais sessões da Faculdade de Filosofia; mas também, de acordo com as palavras introdutórias de um prestigiado manual desta disciplina, pela predominância de orientações "ortodoxas e tradicionais, que fazem da educação mais uma perspectiva de análise do que um objeto de investigação" de "aspectos concretos do problema educacional" brasileiro, "com a penetração ou com a ênfase necessárias" ditadas pelas exigências sociais do presente histórico que se descortinava para o país:

A persistência dessa orientação e sua flagrante inadequação às transformações da sociedade brasileira fez, todavia, com que a educação se convertesse num tema sem atrativos, incapaz de mobilizar criadoramente o interesse do sociólogo ou do educador, e contribuiu para que se agravasse, ainda mais, o chamado "dilema educacional brasileiro". Chegou-se, então, a uma situação paradoxal; é crescente a premência de soluções objetivas para o problema educacional e cada vez mais distante as possibilidades de diagnóstico adequado.<sup>323</sup>

Destarte, em função da formação teórica insuficientemente "flexível para levar ao diagnóstico seguro, nem suficientemente consistente para integrar objetivos práticos", erguiam-se "barreiras sociais" e "estereótipos responsáveis pelo desprestígio acadêmico dos estudos educacionais". (idem) A análise crítica destas barreiras sociais e destes

---

<sup>322</sup> Cf. Foracchi, Marialice M. *A participação social dos excluídos*, op. cit., p. 147.

<sup>323</sup> Foracchi, Marialice Mencarini. & Pereira, Luiz. (orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, p. IX-X.

estereótipos já faziam parte dos alvos de investigações empíricas das teses de mestrado e doutorado de Luiz Pereira. Elas versavam, respectivamente, sobre o funcionamento da *escola primária numa área metropolitana* e a caracterização profissional do *magistério primário na sociedade de classes* defendidas, no curto espaço de tempo, entre 1960 e 1961. No II Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Belo Horizonte em 1962, Luiz Pereira apresentaria uma comunicação e que desenvolve uma crítica aos “componentes típicos da reflexão pedagógica no Brasil”, procurando caracterizá-los em suas conexões estruturais com as transformações em curso na sociedade brasileira.<sup>324</sup> Em termos típico-ideais, Luiz Pereira identificava dois “estilos de pensamento” correspondentes ao que chamava de “complexos culturais alternativos”, dedicados “a descrição, a interpretação e a avaliação dos aspectos educacionais da vida nacional, bem como para a proposição de mudanças nessa mesma ordem de fenômenos”. A simples coexistência destes complexos culturais alternativos, definidos em termos típico-ideais como “estilos de pensamento” em competição,

aparecem como uma manifestação de divergências mais inclusivas, em curso na sociedade brasileira do presente, e que, no plano da consciência social, correspondem à fase de transição da estrutura social global.<sup>325</sup>

Neste sentido, são tratados como indicadores do “estado de crise dessa área de consciencialização das nossas necessidades” de “reintegração do sistema social” em situação dinâmica de transformação, a exigir modalidades de percepção e explicação da realidade social mais complexas e totalizadoras. Daí prognosticar “uma crescente ‘sociologização’ do pensamento pedagógico brasileiro”, através da qual “o estudo das relações dinâmicas entre instituições escolares e estruturas sociais inclusivas” se daria de forma plástica e consistente, de modo a permitir “o aprofundamento do conhecimento acerca das condições sustentadoras da estrutura global em desintegração e dos fatores que merecem ser intensivamente ser explorados, num processo de intervenção racional na realidade, destinado à aceleração do ritmo de transformações estruturais concebidas como positivas ao nível da consciência social”.<sup>326</sup>

Esta intervenção no II Congresso Brasileiro de Sociologia mereceria rasgados elogios de Fernando Henrique Cardoso, então às voltas com a organização do Cesis,

---

<sup>324</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro”, *Revista Brasiliense*, nº 43, setembro-outubro, 1962, p.123-36.

<sup>325</sup> idem, p.123-24 e 134.

<sup>326</sup> idem, p.136.

despertando a atenção dos membros da cadeira para as qualidades intelectuais de Luiz Pereira. Se já tinha recebido anteriormente a indicação de Florestan Fernandes para ocupar a cadeira de sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, em 1959, era mais do que certo que, naquele ano de 1962, o catedrático da sociologia I tinha planos para integrar Luiz Pereira à sua equipe. De acordo com um ex-aluno e orientando de Florestan Fernandes naquele período, pessoa muito próxima também de Luiz Pereira, “Florestan era um homem extremamente sensível aos bons alunos. O Luiz fazia o curso de especialização com o Florestan. Ele fez o mestrado, depois continuou acompanhando os cursos de Florestan. O Luiz era alguém que o Florestan queria botar na cadeira”. Proveniente da sessão de Pedagogia, onde se licenciara em 1955, a aproximação de Luiz Pereira com sociólogos que participavam do universo acadêmico capitaneado por Florestan se daria a partir de 1957, quando, em virtude de seu desempenho escolar, por indicação de José de Camargo Severo, professor de estatística da FFCL/USP, ingressa à Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais, do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, dirigida então por Renato Jardim Moreira.<sup>327</sup>

Desde esta data, na condição de 1º assistente de pesquisa da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/SP, pouco antes de assumir a regência da Cadeira de Sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, em 1959, Luiz Pereira inicia a publicação sistemática de resenhas e notícias bibliográficas, nas quais ficam patentes, seja pela temática, seja pelo local de impressão, as vinculações institucionais com as atividades do centro paulista e, ainda que de modo satelitizado, com a cadeira de Sociologia I, dirigida por Florestan Fernandes. É sabido que ambas as instituições tinham estratégias de exteriorização bem definidas e delimitadas de suas atividades científicas. E neste sentido a própria evolução da trajetória intelectual de Luiz Pereira deixa transparecer tais estratégias no contínuo deslocamento dos canais de publicação de resenhas e artigos de sua autoria, acusando, a partir de 1959, um claro alinhamento com o percurso de seus futuros colegas na cadeira de Sociologia I: as primeiras publicações aparecem em periódicos da área de pedagogia – *Pesquisa e Planejamento/CRPE-SP*, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* –, posteriormente sendo impressas quase que simultaneamente neste último periódico e no *Suplemento Literário de O Estado de São Paulo*, logo em seguida, a partir de março de 1959, passa a

---

<sup>327</sup> Este parágrafo baseia-se nas informações colhidas em depoimento de Celso de Ruy Beisiegel, em entrevista realizada em São Paulo, 16/03/2007.

colaborar com assiduidade na sessão “Livros de 30 dias” da Revista *Anhembi*, para finalmente emplacar artigos assinados na *Revista Brasiliense*, ou eventualmente na revista do CBPE *Educação & Sociedade*. Dentre as publicações especializadas freqüentadas com maior regularidade pelos membros da Cadeira de Sociologia I da USP, Luiz Pereira só não publicou em *Sociologia* de São Paulo, na *América Latina* do CLAPCS/RJ, e nas mineiras *Revista Brasileira de Estudos Políticos* e *Revista Brasileira de Ciências Sociais*.<sup>328</sup>

As primeiras resenhas de Luiz Pereira trazem consigo fortes marcas da modalidade de ensino “francês” praticada na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Nestes trabalhos de ocasião estão sempre presentes uma preocupação de situar as obras em exame no seio da disciplina a que pertencem, descrever sinteticamente a estrutura interna, critérios e conexões lógicas fundamentais na construção do argumento central do texto, para finalmente posicionar-se diante do alcance e limites da obra em questão, geralmente externando uma opinião pessoal sobre os temas tratados. Todas, inicialmente, tratam de assuntos referentes à sociologia da educação, recenseando manuais norte-americanos desta disciplina, ou então divulgando ensaio de aplicação sociológica à questão educacional brasileira. Neste sentido, tais publicações estão perfeitamente sintonizadas com as tarefas realizadas no CRPE, em particular com a intenção de colocar a pesquisa sociológica e educacional a serviço de “uma possível planificação” do sistema nacional de ensino, visando aprimorar o rendimento escolar em todas as dimensões sociais, culturais e econômicas.<sup>329</sup>

Se uma indiscutível tônica mannheimiana já denuncia a influência de Florestan, o enquadramento metodológico das questões educacionais sob o prisma sociológico deixa transparecer visíveis marcas do discreto magistério de Antonio Candido, primeiro assistente da Cadeira de Sociologia II, regida por Fernando de Azevedo, e responsável durante muitos anos pelos cursos de Sociologia da Educacional na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Não só pela seleção de temas a serem priorizados, mas também pela própria construção tipológica que informa a contextualização das principais correntes e contribuições sociológicas à educação, bebida nas mesmas fontes indicadas e tratadas nos cursos e artigos de Antonio Candido a

---

<sup>328</sup> Sobre as relações entre “o desenvolvimento das ciências sociais paulistas” e as publicações especializadas nas décadas de 1940 e 1960, ver o artigo de Jackson, Luiz Carlos. “A sociologia paulista nas revistas especializadas (1940-1965)”, in : *Tempo Social*, vol. 16, nº. 1, junho de 2004.

<sup>329</sup> Cf. Pereira, Luiz. “Alguns aspectos da escola primária no município de São Paulo”, *Ciência e Cultura*, vol. X, nº 4, 1958, p. 158.

respeito da sociologia de educação: as pioneiras contribuições de Willard Waller, Wilbur B. Brookover, Joseph S. Roucek, etc., quase todos explícita ou implicitamente presentes nas considerações críticas de Luiz Pereira a respeito da contribuição que a sociologia poderia oferecer ao educador.<sup>330</sup>

Desta perspectiva, as análises efetuadas por Luiz Pereira sobre a produção da sociologia educacional principiam por apontar as circunstâncias da formação e desenvolvimento da disciplina, procurando delimitar o campo de investigação reservado à sociologia da educação, de modo a se desembaraçar de confusões derivadas das formas fluidas de se considerar o estudo das relações entre sociologia e educação. Partindo da análise crítica da bibliografia especializada norte-americana formulada por W. Brookover, no hoje clássico artigo "Sociology of education: a definition"<sup>331</sup>, constatava-se o vínculo entre o desenvolvimento da sociologia educacional e as necessidades de transmissão dos "fundamentos sociais da educação" a normalistas e professores secundários, o que resultava numa visão antes propedêutica que predominantemente voltada para fazer dela um campo sociológico de pesquisas e estudos empíricos sistemáticos. Assim compreendida, a sociologia educacional era concebida muito mais como uma "matéria de ensino" que uma esfera da realidade social passível de constituir um campo específico de análise para os estudos sociológicos.<sup>332</sup>

Seguindo os passos de Antonio Candido, por sua vez também inspirado no esquema analítico proposto por W. B. Brookover, Luiz Pereira procura distinguir as principais orientações gerais predominantes nos estudos publicados "até então sob o nome de sociologia educacional ou sociologia da educação". Grosso modo, estes estudos poderiam ser enfeixados em três grandes linhas, conforme a tonalidade dominante: 1º)

---

<sup>330</sup> Uma visão panorâmica dos temas, abordagens e armadura conceitual da contribuição de Antonio Candido à sociologia da educação pode ser encontrada em dois artigos de sua autoria reunidos na coletânea organizada por Luiz Pereira e Marialice M. Foracchi: "Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação" e "A estrutura da escola". Cf. Pereira, L. & Foracchi, M. M. (Org.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973, p. 7-18 e 107-128. Outros escritos de Antonio Candido, menos conhecidos, mas que foram de fundamental importância para o trabalho sociológico inicial de Luiz Pereira são: "Contribuição ao Estudo de problemas do Ensino Rural", Tese apresentada, em colaboração com o prof. José Querino Ribeiro, ao IV Congresso Normalista de Educação Rural, realizado em outubro de 1951, na cidade de São Carlos/SP, sob o patrocínio da Secretaria Estadual de Educação, e publicado em Ribeiro, José Querino. *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1952, p. 17-23; "Contribuição ao estudo de problemas do ensino rural", conferência pronunciada por Antonio Candido no I Seminário de Professores Primários, promovido pelo CRPE/SP, em 19 de janeiro de 1957, com publicação no número inaugural da revista do CRPE paulista. Cf. *Pesquisa e Planejamento*, ano I, vol. I, 1958, p. 51-65. O leitor interessado por essa sociologia "esquecida" de Antonio Candido poderá encontrar uma boa introdução no texto de Marisa Lajolo publicada na coletânea organizada por Heloísa Scarabotolo & . *Dentro da vida, dentro do texto: homenagem a Antonio Candido*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

<sup>331</sup> Cf. Brookover, Wilbur B. "Sociology of education: a definition", *American Sociological Review*, vol. 14, nº 3, June 1949, p. 407-15.

<sup>332</sup> Cf. A resenha de Luiz Pereira ao livro de W. Rodehaver Myles, *The sociology of the school*. Thomaz Crowell Company: New York, 1957, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do CRPE/SP, ano 3, vol.3, jun. 1959, p.188-90.

numa corrente de corte filosófico-sociológica, 2º) numa tendência pedagógico-sociológica e, finalmente, 3º) numa matriz propriamente sociológica. A orientação filosófica-sociológica compreende a análise da educação como instrumento fundamental para o progresso social e aperfeiçoamento da sociedade. Nas palavras de Antonio Candido, trata-se “sobretudo [de] uma reflexão sobre o caráter social do processo educativo, seu significado como sistema de valores sociais, sua relação com as concepções e teorias do homem”.<sup>333</sup> Limitando-se a considerações gerais a respeito de correlações entre um tipo de fatos e seu condicionamento social, esta vertente tende a esgotar-se na própria formulação teórica do problema”. A linha pedagógico-sociológica caracteriza-se por conceber o estudo dos aspectos sociais da educação com o objetivo de extrair a determinação social do significado ou propósito da educação, com vistas a aplicação de fundamentos sociológicos no desenvolvimento curricular que melhor se ajuste às necessidades de certos contextos sociais. Neste sentido, a sociologia educacional permanece como disciplina marginal, espécie de tecnologia social aplicada à pedagogia ou à administração escolar, pouco afeita às exigências da fundamentação sistemática próprias ao desenvolvimento de um ramo do conhecimento científico propriamente dito. A perspectiva propriamente sociológica, brandida pela terceira corrente, procura definir e delimitar o alcance da análise dos processos e padrões sociais de interação humana envolvidos no sistema educacional a partir de uma orientação científica mais circunscrita às exigências metodológicas do pensamento sociológico, ancorando-se no estudo das relações sociais no interior de situações de ensino formal ou na infinitude de processos de comunicação informal que atendam a funções educacionais. Deste ponto de vista, a sociologia da educação não passaria de uma modalidade de análise sociológica especializada em estudos e pesquisas acerca do processo educacional, o que a caracterizaria como “simplesmente um ramo da pura ciência da sociologia”.<sup>334</sup> Isto implica que “qualquer sociologia da educação adequada precisa apresentar hipóteses referentes a relações humanas as quais conferirão o corpo teórico a ser testado na pesquisa de campo”.<sup>335</sup>

De acordo com as sugestões de Brookover, as duas primeiras tendências melhor se enquadrariam no conceito de sociologia educacional, não passando de *um apêndice da*

---

<sup>333</sup> Cf. Candido, Antonio. “Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação”, in: Cf. Pereira, L. & Foracchi, M. M. (Org.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*, op. cit., p. 7.

<sup>334</sup> Cf. Brookover, Wilbur B. “Sociology of education: a definition”, op. cit., p. 412.

<sup>335</sup> Idem, p. 413.

*pedagogia*, enquanto que a última, mais propensa a conceber a sociologia educacional como um ramo da sociologia, melhor atenderia aos anseios de uma sociologia da educação, destinada à “análise científica dos padrões e processos sociais que ocorrem no sistema educacional”.<sup>336</sup> Estes são os parâmetros teóricos e metodológicos que fundamentam as primeiras formulações críticas publicadas por Luiz Pereira pertinentes a questão da contribuição sociológica aos problemas educacionais. Em última análise, tratam-se aportes teóricos filiados a uma modalidade de análise sociológica da educação formada em torno das obras pioneiras de W. Waller, *The Sociology of Teaching* (1932); A. Hollingshead, *Elmtown's Youth* (1949); W. Brookover, *A Sociology of Education* (1955), dentre outros, que “representa[m] um esforço para que a sociologia da educação constitua um campo de estudos sociológicos, o que não implica em considerá-la como mais uma ‘sociologia especial’. Bem ao contrário: a expressão *sociologia da educação* deveria ser tomada em sentido figurado, servindo apenas para facilitar a identificação do teor da contribuição feita à sociologia geral, a partir do estudo sociológico dos fenômenos educacionais.”<sup>337</sup> Note-se que nestas últimas observações é perceptível a sintonia disciplinar com o diapasão metódico de Florestan Fernandes quanto a falta de “sentido lógico” das subdivisões atribuídas às “sociologias especiais”, não obstante reconhecer suas funções simplificadoras nas relações e, principalmente, na comunicação dos sociólogos com o público leigo em geral.<sup>338</sup>

Neste sentido, semelhante arcabouço crítico encerra um desdobramento da incipiente tradição da “moderna sociologia da educação” inclinada a conceber “esta disciplina como um ramo da sociologia, voltada para a análise científica das relações humanas, que têm lugar no processo educacional”, sem descuidar, portanto, da “interdependência entre processo educacional e outros aspectos da sociedade focalizados macroscopicamente”.<sup>339</sup> Não obstante muitas dessas obras concederem proeminência “ao estudo das formas institucionalizadas deste processo”, o que as singularizariam enquanto “sociologia de uma agência educativa” – ou do sistema escolar – muito mais do que Sociologia da Educação, o tratamento conferido a escola não impede a análise “das

---

<sup>336</sup> Idem, p. 415. Ver também o artigo de Antonio Candido citado na nota 333 e a resenha de Luiz Pereira sobre o livro em que Brookover procurava sistematizar as promissoras teses do artigo de 1949, publicada na *Revista Anhembi*, ano IX, nº 101, vol. 34, abril de 1959, p.433-34.

<sup>337</sup> Cf. A resenha de Luiz Pereira ao livro de W. Rodehaver Myles, *The sociology of the school*. Thomaz Crowell Company: New York, 1957, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do CRPE/SP, ano 3, vol.3, jun. 1959, p.188.

<sup>338</sup> Cf. Fernandes, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. 3ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974, p. 29-30.

<sup>339</sup> Cf. Pereira, Luiz. Resenha ao livro de Havighurst, Robert J. & Neugarten, Bernice L. *Society and Education*. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1957, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do CRPE/SP, ano II, vol. 2, 1959, p. 271-273.

chamadas agências de educação difusa: família, grupos de idade, igreja, agências de comunicação de massa, como o cinema, televisão, etc.” Estas dimensões vem à baila a medida que as funções socializadoras de cada uma dessas agências sustentam relações mais ou menos harmoniosas entre si e com a escola, naquilo em que suas ações poderiam fazer convergir, cooperar ou rivalizar com as funções educativas presentes nas situações formais de ensino. Ressalte-se que é o próprio enquadramento analítico da escola “como um grupo social complexo”, e não apenas “uma dentre outras agências transmissoras de cultura”, que permite o estudo pormenorizado de sua estrutura interna e de suas relações mais inclusivas com a estrutura social total. O exame da estrutura interna do grupo social escolar levado a cabo pelos autores citados tem como principais áreas de estudo

as relações espontâneas que se formam no interior da escola, subjacentes às formalizadas; tratam dos subgrupos administrativamente organizados ou nascidos espontaneamente; analisam o fenômeno da liderança; apontam os efeitos da heterogeneidade da população escolar na trama das relações que se desenvolvem; mostram o impacto das situações escolares sobre a personalidade de seus participantes, destacando a influência delas no comportamento emocional e social dos alunos, mais do que no intelectual; etc.<sup>340</sup>

A análise das relações da escola com a estrutura social total parte das conexões fundamentais entre escola e a comunidade restrita por ela atendida, passa pelas relações da escola com as demais agências de socialização que lhe são concorrentes, para avançar até alguns problemas técnicos de política educacional, por vezes extrapolando, “conscientemente, os limites científicos” para desferir opiniões sobre os problemas de uma política institucional “voltada para uma comunidade” específica, tais como algumas atividades educacionais patrocinadas por organismos internacionais, como a UNESCO.<sup>341</sup>

A escola, ao que tudo indica, é compreendida como um subsistema parcial dentro do sistema social global. Daí que, independente do foco da análise recair sobre questões microsociológicas, relativas a organização internas do grupo social escolar, ou macrosociológicas, atinentes às relações mantidas com a estrutura social total, os conceitos analíticos básicos que alinhavam estas obras são os de classe social e mobilidade social vertical. Este enfoque se faz tanto mais sensível na extensa atenção dedicada ao grupo social da escola e, mais especificamente, do subgrupo dos professores. O subgrupo dos professores, em particular, é escrutinado pelos vários ângulos de sua

---

<sup>340</sup> Idem, p. 272.

<sup>341</sup> Idem, p. 272.

carreira profissional, dos papéis que seus membros desempenham na escola e na comunidade, da hierarquia que ocupam na escala profissional e social, sua origem sócio-econômica, etc. Muitas dessas caracterizações vinham enriquecidas e apoiadas em “uma grande quantidade de dados estatísticos, resultante de pesquisas, em geral alheias”, mas que evidenciavam o valioso aporte dos métodos estatísticos na exploração sociológica das mais variadas dimensões da realidade social, em especial nos trabalhos da Sociologia da Educação.<sup>342</sup>

Uma das últimas investidas no campo estritamente teórico e metodológico de delimitação da sociologia da educação, neste conjunto das primeiras resenhas publicadas por Luiz Pereira, é dedicada à divulgação do quadro de referência conceitual e analítico proposto por Brookover para delinear as fronteiras disciplinares da contribuição sociológica ao estudo de problemas educacionais.<sup>343</sup> Tratava-se da apresentação do livro que Brookover tinha em preparo desde o final da década de 1940, onde procurava concretizar as potencialidades das quatro principais áreas de estudo destacadas em seu inspirador artigo “Sociology of education: a definition”. Segundo este autor, a análise sistemática do setor escolar comportaria o campo mais propício aos desenvolvimentos práticos da contribuição sociológica à compreensão dos problemas educacionais. Desta perspectiva, a exploração sociológica da escola comportava quatro áreas principais de estudos: a) a estrutura interna da escola, b) as relações da escola com as estruturas sociais gerais, c) as relações da escola com a comunidade local em que funciona e d) o impacto da escola sobre o comportamento e a personalidade de seus participantes.

Mesmo sem desconsiderar os méritos desta contribuição seminal de Brookover, responsável por avanços significativos “para o desenvolvimento de uma verdadeira sociologia da educação”, Luiz Pereira não hesitava em externar algumas reservas ao livro. Em termos mais diretos, semelhante aos reparos críticos que já havia feito em outra ocasião<sup>344</sup>, a Luiz Pereira incomodava o fato de que o livro se prestar mais a classificação como obra de sociologia escolar que sociologia da educação, propriamente dita, dada sua limitação ao estudo do grupo social escolar e de suas relações com outras estruturas sociais. Por outro lado, como decorrência da reserva anterior, uma realização mais

---

<sup>342</sup> Idem, p. 272.

<sup>343</sup> Para detalhes sobre o esquema analítico e notação das principais correntes presentes nos trabalhos editados nos EUA sob a rubrica de sociologia educacional apresentadas por Brookover, ver as considerações acima a respeito do modo como eles foram apropriados, com maiores ou menores adaptações, por Antonio Candido e Luiz Pereira.

<sup>344</sup> Ver os reparos críticos dirigidos à obra de Havighurst & Neugarten na resenha citada na nota 339.

completa do programa de pesquisa sugerido por Brookover demandaria "outros esforços" para "maior integração desta disciplina no corpo geral da sociologia". Contudo, conforme adverte Luiz Pereira, esta dimensão não se encontra totalmente ausente das preocupações do autor, que, ao longo da obra, freqüentemente sublinha a necessidade de pesquisas indispensáveis para "o maior conhecimento desta ou daquela área, quando se critica a significação dos resultados de algumas pesquisas já realizadas, quando se propõem novas hipóteses explicativas e hipóteses de trabalho a efetuar, quando se busca integrar num contexto de referências mais amplo os resultados já alcançados". Não obstante, saudava no livro "o esforço teórico-sistematizador de Brookover no campo da disciplina", o que fazia dele "um manual elaborado em nível de abstração superior ao dos manuais comuns de sociologia da educação".<sup>345</sup>

A defesa do ponto de vista de Brookover pode ser encontrada na exposição de Antonio Candido, cujo conteúdo, pela clareza e poder de síntese, vale a pena ser reproduzido aqui:

Entendo que, para dar ao estudante uma base consistente, assim como para desenvolver a pesquisa, é necessário especificar a análise das situações de ensino como fundamento da sociologia da educação, pois a educação moderna, na medida em que se distingue dos processos gerais de socialização, se funda no ensino centralizado na escola. Por "situação de ensino", entendo o sistema de relações, de papéis, de valores, determinados no ensino e pelo ensino, manifestando-se principalmente na escola, concebida não apenas como agência de instrução, mas como grupo social complexo, num dado contexto social. Numa palavra, trata-se de determinar, com o devido rigor analítico, os critérios para estudar a estrutura interna da escola e a posição da escola na estrutura da sociedade.

Deste modo, teríamos pontos de reparo concretos para a pesquisa, determinando, no processo educacional, as situações específicas em que se envolvem seus protagonistas. E na formação do educador, dar-lhe-íamos, não um ponto de vista sociológico, mas um conhecimento da realidade em que se insere pelo seu papel social, e que poderá, a partir daí, manipular conforme instrumentos bem mais precisos de análise, do que conceitos gerais que o levam para a filosofia de um lado, condenando-o ao empirismo, de outro.<sup>346</sup>

Não será estranho aos conhecedores da produção sociológica de Luiz Pereira o quanto esta modalidade de análise da situação escolar repercute em sua obra. Seja pelos

---

<sup>345</sup> Cf. Pereira, Luiz. Resenha ao livro de Wilbur B. Brookover, *A Sociology of Education*, *Revista Anhembi*, ano IX, nº 101, vol. 34, abril de 1959, p.434.

<sup>346</sup> Cf. Candido, Antonio. "O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional", reproduzido em Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice. (orgs.) *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973, p. 7-19, em especial p. 11-12.

enfoques e enquadramentos temáticos, seja pelo recurso e emprego sistemático a sínteses entre dimensões quantitativas e qualitativas da composição do grupo social escolar e suas complexas implicações no interior de situações de ensino concretas. Do ponto de vista metodológico, seria possível sugerir que tal enquadramento integraria uma espécie de síntese das práticas de interpretação sociológica vigentes nas duas cadeiras da área de sociologia que conviviam, em maior ou menor harmonia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Porém, muito mais importante que isto, indicaria o quanto se poderia avançar em pesquisas educacionais, mesmo diante de limitações de recursos de natureza orçamentária e de pessoal, a partir do uso inventivo de hipóteses sociológicas bem delimitadas e do emprego das precárias fontes estatísticas a respeito de relevantes aspectos da realidade social brasileira.

Destarte, após uma incursão teórica e metodológica inicial sobre alcances e limites da competência disciplinar da sociologia da educação, as resenhas de Luiz Pereira passam gradativamente a se defrontar com questões candentes no debate sobre as reformas educacionais brasileiras, deslocando seu foco de análise das questões de métodos para as funções e implicações da explicação sociológica da realidade presente. Nessa breve recensão dos primeiros textos de circunstância de Luiz Pereira seria importante sublinhar seu aspecto convergente e integrado às estratégias definidas pela *filosofia* e pela *política* da cadeira de Sociologia I.

Deste ponto de vista, a rotinização da publicação de resenhas em revistas culturais ou em periódicos especializados, além de promover os nomes individuais, servia como “cavalo de Tróia” para que as bandeiras da cadeira fossem cravadas nos mais inóspitos terrenos, muitas vezes com intuito polêmico de provocar polarizações entre atitudes e posicionamentos diante de situações sociais pontuais, mas sempre com a preocupação de integrar as discussões em problemáticas mais inclusivas – daí o reforço de censuras ou reparos às dimensões teóricas de pesquisa, delimitação de problemas, encaminhamento de investigações, papéis e funções universitárias, etc. Aliás, numa hipótese que mereceria ser melhor explorada, é isto que explicaria o constante deslocamento de problemáticas e temas de pesquisa que, não obstante aparentemente desvinculadas entre si, vão ao longo do tempo assumindo ares de continuidade metodológica a despeito da integração de novas frentes de investigação e instrumental teórico-metodológicos na produção intelectual de Luiz Pereira.

Em todo caso, o percurso descrito acima era mais que suficiente para confirmar as apostas de que, a despeito da formação em pedagogia e não em ciências sociais, como a quase totalidade dos integrantes da cadeira de Florestan, Luiz sem dúvida se confirmava como “um dos bons e promissores especialistas em educação”. De acordo com José de Souza Martins, Fernando Henrique Cardoso foi o principal articulador da vinda de Luiz Pereira para os quadros da cadeira de Florestan, pois era o diretor do Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho, anexo à cátedra de Sociologia I, e conseguira substantivos aportes materiais obtidos junto a fontes de financiamento então pouco convencionais, como a Confederação Nacional das Indústrias, a administração universitária durante o governo de Carlos Alberto Carvalho Pinto e a reitoria de Antônio Barros de Ulhôa Cintra, além da recém instituída FAPESP.<sup>347</sup> Foram estas condições que tornaram possível a incorporação de Luiz Pereira aos quadros da cadeira de Sociologia I, a princípio para coordenar uma área de pesquisa que fizesse “uma ponte entre a Sociologia da Educação e a Sociologia do Trabalho, de modo a inserir” a temática educacional no horizonte de investigações do Cesit, ampliando o projeto original do Centro para áreas conexas. Tratava-se, segundo José de Souza Martins, de um projeto inovador a respeito da qualificação da mão de obra industrial no interior das próprias fábricas, em que, “basicamente, se queria conhecer e analisar de que modo, fora do sistema escolar, a própria indústria desenvolvia atividades pedagógicas para criar sua mão-de-obra qualificada”.<sup>348</sup>

O prestígio de Luiz Pereira junto ao chefe da cadeira pode ser inferido pela acomodação, tão logo chega ao grupo, para dividir com Fernando Henrique Cardoso a disciplina de Introdução à sociologia, no primeiro semestre do curso de Ciências Sociais.<sup>349</sup>

---

<sup>347</sup> Neste sentido, portanto, o Cesit traria inovações tanto aos mecanismos de financiamento quanto às condições de organização do trabalho de pesquisa: uma vez resolvido, ainda que provisoriamente, com relativo sucesso, a questão da estabilidade de recursos para seus projetos, tornou “possível... que as novas gerações de pesquisadores” permanecessem “na Universidade por tempo integral, fazendo do trabalho acadêmico sua principal fonte de renda”. Cf. Romão Wagner de Melo. *A experiência do Cesit*, op. cit., p. 78. Para um exame detalhado deste ponto, além do citado estudo de Wagner Romão, ver também o trabalho de Pulici, Carolina. *De como o sociólogo deve praticar o seu ofício: as cátedras de Sociologia da USP entre 1954 e 1969*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2004, p. 75 e ss.

<sup>348</sup> Os depoimentos do professor José de Souza Martins citados neste parágrafo referem-se a passagens do livro organizado por Bastos, Elide R. *et alli. Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., p. 142-3 e a mensagem eletrônica trocada com autor no final de 2006.

<sup>349</sup> Um dado interessante, visto que ilustrativo das formas de distribuição e acomodação de funções hierárquicas no interior da cadeira regida por Florestan, pode ser encontrado na forma concreta como a “política” institucional da cadeira de sociologia I se relacionava com as casas editoras. No início da década de 1960, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni e o próprio Luiz Pereira assumiram importantes papéis na direção de coleções de livros de sociologia: o primeiro assistente, Fernando Henrique Cardoso, lançava-se a frente da direção da coleção “Corpo e Alma do Brasil”, editada pela Difusão Européia do Livro, que teve como uma das primeiras publicações a obra de Florestan Fernandes *Mudanças sociais no Brasil*, prefaciada pelo próprio diretor da coleção; Octávio Ianni e Luiz Pereira, por sua vez, dividiram com Ruy Coelho a direção da

Florestan costumava reservar para esta disciplina os quadros que, a seu ver, possuíam maior maleabilidade lógica e conceitual e boa desenvoltura de exposição analítica, dada a sua importância para preparar o aluno a interpelar a realidade de um ponto de vista sociológico, o que exigia disciplina e rigor analítico. Neste sentido, de acordo com o depoimento de ex-alunos de Luiz Pereira, os cursos introdutórios convinham às necessidades de peneirar e selecionar as mentes aptas ao exercício de descortinamento científico da realidade social. Eram “cursos chatíssimos” de Sociologia Sistemática, que podiam “causar certo tédio nos alunos”, mas que eram fundamentais na formação dos alunos de ciências sociais, porque com eles “realmente se aprendia a conceber a sociologia como uma disciplina de compreensão da realidade”.<sup>350</sup>

Por seu turno, Luiz Pereira era “um intelectual muito atento às orientações de Florestan Fernandes”, a quem devotava uma afeição e uma reverência quase filial. É certo que semelhante atitude reverencial não eliminava algumas críticas e reparos marginais, mas sem dúvida acabava por gerar uma certa interiorização de princípios e condutas, as quais dificilmente se traduziriam em pautas de comportamento que não fossem aceitáveis por Florestan.<sup>351</sup> De acordo com inúmeros depoimentos de antigos companheiros, Luiz Pereira, claramente, esmerava-se para corresponder plenamente as expectativas de Florestan Fernandes. Seria pensando em Luiz Pereira, talvez, que Fernando Henrique Cardoso chegou a escrever que, na “busca de identidade” científica, “para tornar mais rigoroso o pensamento”, Florestan Fernandes criaria “uma linguagem temível em certa

---

Biblioteca de Ciências Sociais que a editora Pioneira passaria a editar, tendo como primeiro número o livro *Ensaio de sociologia geral e aplicada*, de Florestan Fernandes. Curioso é que na página destinada à identificação dos membros do conselho editorial o nome de Luiz Pereira vem registrado com a seguinte grafia: Prof. Lima Pereira. Conferir a primeira edição de Fernandes, Florestan. *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Editora Pioneira, 1960, e o memorial de Luiz Pereira, onde, respectivamente, se encontram evidências empíricas que comprovam tal lapso editorial. Embora a edição deste livro de Florestan Fernandes não seja precedida por nenhum prefácio, imediatamente a sua publicação Octávio Ianni publicaria uma resenha a respeito deste livro na revista *Anhembi*, cuidando inclusive de apresentar os objetivos da nova coleção de estudos sociológicos universitários inaugurada por esta obra de Florestan Fernandes.

<sup>350</sup> Embora semelhante caracterização possa ser encontrada em depoimento de alunos de várias gerações, as palavras entre aspas remetem aos depoimentos de Heloísa Fernandes e Luiz Gonzaga Belluzzo.

<sup>351</sup> Neste sentido ver o depoimento de Florestan Fernandes: “Enfim, não há essa intenção de minha parte de ser ‘chefe de escola’; de outro lado, seria inconcebível pensar que um Fernando Henrique Cardoso ou um Octávio Ianni quisessem seguir e obedecer um ‘chefe de escola’. Pode ser que no nosso grupo houvesse pessoas que aceitassem isso. Eu acredito que o professor Luiz Pereira, por exemplo, ou o Roberto Cardoso, que trabalhou comigo como estudante, fossem mais tímidos, mas eles também recusariam o que no passado europeu se convencionou chamar de ‘chefe de escola’. Pode ser, se eu tivesse tentado, que eu pudesse imprimir uma marca maior do que aquela que realmente ficou. Contudo, não havia essa disposição (em mim e nos outros). Os que podiam tentar essa relação pretendiam realizar trabalhos independentes. Quanto a mim, a minha preocupação era procurar pessoa de notório valor, que pensassem de acordo com certos valores comuns, mas que se realizassem dentro de parâmetros muito variáveis, flexíveis e muito amplos. Não havia interesse em moldar ‘mentes e corações’.” Cf. Fernandes, Florestan. “Esboço de trajetória”, in: *BIB*, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995, p. 24.

época”, a qual “todos nós tentávamos imitar com desespero. Alguns conseguiram. Foi uma tragédia!”.<sup>352</sup>

Em termos de conduta profissional isto implicaria na caracterização do trabalho intelectual em sala de aula como processo de produção coletiva do conhecimento. Nas argutas observações de Eunice Durham, que certamente valem também para Luiz Pereira, uma aula de Florestan “é a demonstração de que trabalho intelectual é, literalmente, *trabalho*”, “produto de um longo e laborioso processo de reflexão”.<sup>353</sup> Neste sentido, desta prática de trabalho, devem ser ressaltados quatro aspectos fundamentais no aprendizado do ofício de sociólogo:

- 1) “que não se pode utilizar um autor sem conhecer sua *obra* – não basta ter lido um artigo, ter pinçado uma idéia. É necessário ler os trabalhos fundamentais, digerir calhamaços indigestos, conhecer sua posição na história do desenvolvimento da Sociologia. A produção do conhecimento nas Ciências Sociais não se improvisa, mas tem que estar assentado no conhecimento da produção anterior e exige erudição”;
- 2) “A teoria é instrumento fundamental de análise. Não basta fazer pesquisa e apresentar os resultados. Toda investigação se apóia em premissas metodológicas e estas têm que ser explicitadas. (...) o pensamento crítico [se define] como ... aquele que reflete sobre as condições de sua própria produção... aquele penoso esforço de, ao mesmo tempo, dizer alguma coisa e explicar de que forma aquele resultado havia sido alcançado e quais as implicações e limitações desse processo e desse resultado”;
- 3) Esta postura é uma postura que exige “respeito pelos autores que se está utilizando”, estudando seus trabalhos fundamentais: “não se trata de fazer um diagnóstico simplificado que, caracterizando um autor funcionalista ou positivista, ou o que seja, nos permita simplesmente descartá-lo ou ignorá-lo. Não! É preciso entender os problemas que ele levanta, porque os tratou daquele modo, quais as limitações e as vantagens daquele tipo de tratamento, o que é capaz de revelar e o que é forçado a ignorar”. Em suma, “toda crítica é um trabalho de análise que tem que ser feito a sério”;

---

<sup>352</sup> Cf. Cardoso, Fernando Henrique. “A paixão pelo saber”, in: D’Incao, Maria Angela (org.) *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 29.

<sup>353</sup> Cf. Durham, Eunice. “Formando Gerações”, in: D’Incao, Maria Angela (org.) *O saber militante*, op. cit., p. 20.

- 4) Finalmente, que “não podemos nos contentar com a apresentação de um problema ou investigar pequenas questões isoladas. A investigação deve ser aprofundada, deve definir as múltiplas facetas e implicações do problema, deve mostrar sua relação com questões mais amplas e gerais. Disso decorre uma postura fundamental para o trabalho científico: é a insatisfação constante com os resultados alcançados, a consciência de que são sempre parciais e a humildade de reconhecer que o nosso esforço é sempre uma contribuição incompleta.”<sup>354</sup>

Sem dúvida estes são muitos traços presentes no magistério de Luiz Pereira, conforme pode se constatar nos depoimentos de vários de seus alunos e orientandos, em que a sala de aula era tratada como um espaço de *produção coletiva de saber*. Também é verdade que este era algo próprio ao espírito de corte afrancesado – ou melhor, do “estilo de pensamento” – da rua Maria Antônia, em que uma vocação científica globalizante de integração de conhecimentos isolados, formulados a partir de escolas já bem enraizadas, configuram uma “experiência multidisciplinar que transparece” na sociabilidade dos “saguões da faculdade, na audiência de cursos, no convívio na congregação”. Antes do turbilhão de 1964, aquela “vida de professor e pesquisador”, com seus “vícios” e “virtudes” nos modos de “pensar e de publicar, antes de tudo na forma de encarar a vida acadêmica como processo de recolhimento, espécie de exercício espiritual que domasse nossas vidas e melhorasse nossas convivências” era tudo que se poderia aspirar. E a “universidade era um lugar seguro para quem tinha escolhido esta forma de existência”.<sup>355</sup>

Tudo isto fazia da Rua Maria Antonia um ponto de encontro aonde, muito mais que nas aulas, havia ambiência deveras estimulante para efervescência cultural, que a tornava sensível para repercutir, do estrito ponto de vista intelectual, as tensões em curso no país. Todavia, o ritmo lento dos avanços conceituais sobre a realidade presente fora atropelado pela velocidade – muito mais, talvez, que pela direção – dos acontecimentos que precipitaram a crise do projeto de modernização autônoma e soberana da economia e da sociedade brasileiras em meados dos anos dos anos 1960. Diferentemente do imaginado pelas mais sublimes (ou será ingênuas?) esperanças das forças progressistas, a “pré-revolução” brasileira ganharia protagonistas inusitados, vindos do outro lado da trincheira, dispostos a promover reformas estruturais, algumas das quais referendadas pelo

---

<sup>354</sup> Cf. Durham, Eunice. “Formando Gerações”, op. cit., p. 21-22.

<sup>355</sup> Giannotti, José Arthur. “CEBRAP, vinte anos depois”, *Novos Estudos CEBRAP*, nº 25, maio de 1989, p. 3.

diagnóstico “sociológico” dos bloqueios e obstáculos ao desenvolvimento econômico. O inesperado estava no controle conservador da condução das reformas, que embora também basilares, seriam encaminhadas em outras bases.

Não por acaso, seria muito difícil de se admitir a racionalidade que havia nos propósitos reformistas do regime militar, o que colocava em pauta duros questionamentos teóricos e práticos a esta realidade. Tudo isto impunha amplas revisões teóricas e metodológicas para apreensão dos novos ventos de mudança. Naqueles anos iniciais da década de 60, viveu-se intensamente as tensões entre a racionalidade do planejamento democrático, com suas promessas redentoras de reforma social, e as decepções dessa saída frustrada pelo golpe de 1964.

### ***Um marxismo muito paciente, realizável segundo a paciência dos conceitos***

“Essas expressões nada têm que ver (...) com qualquer ecletismo, mas com dificuldades terminológicas inerentes a um terreno bem pouco explorado no materialismo histórico.” (Luiz Pereira, *Classe operária: situação e reprodução*)

Chegando aos quadros da cadeira num momento de profunda efervescência cultural, Luiz Pereira não tinha grande familiaridade com os quadros referência que alimentavam os debates em torno do seminário do grupo de *O Capital*, reunindo assistentes de várias cadeiras, ligados entre si por afinidades eletivas e fortes vínculos de geracionais. Boa parte da sociologia que se discutia pelos corredores e saguões da Faculdade de Filosofia era novidade para o professor recentemente integrado aos quadros do grupo. Muito marcado pela “leitura excessiva” da sociologia parsoniana, da sociologia sistêmica, com suas idéias de estrutura social e orientações de conduta, Luiz Pereira tratou logo de construir um programa pessoal de leituras para promover sua reeducação teórica. Grande conhecedor de Parsons, não tinha a mesma intimidade com a obra de Marx que entrava na ordem de cogitação do período pré-revolucionário.<sup>356</sup> Segundo depoimento de contemporâneos, leitor sistemático e aplicado, trancou-se em seu apartamento durante três meses e leu sozinho os três volumes d’*O Capital*, inteirando-se do debate teórico sobre a obra de Marx com extrema seriedade e avidez.<sup>357</sup> Tateava novos caminhos e procurava dominar o debate teórico que começava a ganhar força no interior da Maria Antônia.

---

<sup>356</sup> Cf. O depoimento de José de Souza Martins em *Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., p. 142-3.

<sup>357</sup> De acordo com o depoimento de Celso de Ruy Beisiegel.

Luiz Pereira foi aos poucos se desgarrando da sua antiga visão funcionalista da sociedade, temperando-a com traços dialéticos numa particular modalidade de construção sociológica em que se percebe, de modo muito particular, a síntese de várias determinações por articulações de instâncias empíricas compreendidas como sucessivos pontos de reparos à caracterização de situações sociais em suas dimensões específicas. Tratando da questão do desenvolvimento econômico e social, por exemplo, cuidava de evitar um viés

conducente à segmentação e compartimentação do real (o que não significa propor, por absurdo, que se evite a atividade analítica): apreendida analiticamente a dimensão econômica (o econômico como dimensão) como um momento de investigação, a seguir impõe-se pensá-la sinteticamente, no movimento de apreensão da totalidade concreta, pluridimensional: econômica, política, cultural etc. Neste sentido, cada dimensão consistiria num ponto de reparo inicial para a apreensão das totalidades histórico-sociais – apreensão essa conseguida pela integração das demais dimensões à dimensão inicial no movimento do pensamento totalizador. Diferentes pontos de reparo, correspondendo a diferentes dimensões privilegiadas ou estratégicas da realidade, justificariam a existência de diferentes ciências sociais e, mesmo, de diferentes áreas no interior de cada uma destas.<sup>358</sup>

Testemunha dessa viragem intelectual, por sua atuação como auxiliar de pesquisa no projeto que foi o embrião de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, José de Souza Martins conta que em suas conversas diárias com Luiz Pereira via os reflexos e o andamento dessas mudanças ao longo de dois anos em que trabalharam juntos:

Nas conversas cotidianas com o Luiz, fui conhecendo uma outra visão da Sociologia, de alguém que pensava a sociedade como educador, na perspectiva de Florestan e de Durkheim, a educação como instrumento de mudança e de civilização. Essa concepção de educação, porém, começava a entrar em crise, desafiada, de um lado, pelas acelerações políticas do nacional-desenvolvimentismo, pela ânsia por mudanças que, na esquerda, não seriam apenas mudanças sociais mas, também, e sobretudo, mudanças políticas. De certo modo, a Sociologia como instrumento de conhecimento e transformação social, no marco da superação da anomia e do atraso e, portanto, no marco da ordem, foi atropelada pelos acontecimentos. De outro lado, o golpe de Estado de 1964, e a guinada política do país para a direita, impôs aos sociólogos uma inevitável revisão crítica de rumos na pesquisa e na interpretação. Todos nós, no grupo de Florestan Fernandes, fomos afetados de diferentes modos. O projeto de estudo "Economia e sociedade no

---

<sup>358</sup> Cf. Pereira, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo:Difel, 1965, p. 10.

Brasil”, de Florestan, que articulava os projetos individuais de pesquisa, aí incluído o de Luiz Pereira, de certo modo ficou obsoleto.<sup>359</sup>

Nessas conversas, Luiz Pereira expunha e detalhava o projeto de pesquisa, tecendo considerações sobre detalhes técnicos da pesquisa, definindo aspectos concretos do trabalho – o que queria saber, o que deveria ser perguntado nas entrevistas –, além de externar, com jeito minucioso e lógico, suas enormes perplexidades diante das novas leituras e abordagens das quais ia se assenhoreando. De fato, muito desta perplexidade está presente no corpo do texto de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. Inicialmente imaginado como um estudo acerca das “potencialidades ‘educacionais’ da situação de trabalho” em meio às “necessidades reais da industrialização”, termina por se realizar objetivamente como um ambicioso trabalho sobre a “reatualização contínua” da alienação do trabalho na formação econômico-social capitalista, em seus alcances e limites enquanto fator de movimentos sociais afirmadores, negadores ou suavizadores da reintegração das configurações societárias sob o domínio do capital em escala internacional.<sup>360</sup>

Esta obra, escrita originariamente como tese de livre docência, é um claro marco da passagem do Luiz Pereira de um recorte estrutural-funcionalista para um marxismo heterodoxo, não obstante rigoroso, que era o traço distintivo da escola de São Paulo com Florestan Fernandes, a princípio, depois com seus desdobramentos mais explícitos na obra de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni. Não obstante haver ressaibos de linguagem que denunciem “certo eclecismo”, quando não mesmo sugerindo aos seus leitores “um quadro de análise funcionalista enriquecido de categorias históricas, seja na modalidade weberiana ou marxista”.<sup>361</sup> Por seu pioneirismo, seja no tema da qualificação operária, seja no esforço de interpretação *in fieri* do golpe de 1964, compreendido como *um dos momentos, de natureza política e expressão local e “periférica”, do movimento global de rearticulação do sistema capitalista internacional*<sup>362</sup>, não foram poucos os entusiastas de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. Não haverá exagero em dizer que, a despeito do linguajar indigesto, esta obra encantaria uma geração de jovens sociólogos,

---

<sup>359</sup> Cf. As palavras e José de Souza Martins, em entrevista concedida em 23/01/2008, p. 3.

<sup>360</sup> Cf. Pereira, Luiz. “A qualificação do operário na empresa industrial: projeto de uma pesquisa em realização”, *Revista Brasiliense*, nº 45, janeiro-fevereiro de 1963, p. 119-124, p. 119; e Pereira, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, op. cit., p. 77.

<sup>361</sup> Cf. O depoimento de Ruben César Keinert, 07/12/2007 e seu Keinert, Ruben César. “O desenvolvimento como Preocupação Sociológica”, *Anais de História (Departamento de História da FFCL/Assis)*, ano V, 1973, p. 131-52, p. 150.

<sup>362</sup> Cf. Pereira, Luiz. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo:Difel, 1965, p. 106.

muitos dos quais, poucos anos depois, justamente por influência dela, procurariam Luiz Pereira para orientar suas pesquisas no curso de sociologia da USP.

Conheci Luiz Pereira, antes de conhecê-lo pessoalmente, como autor de *Trabalho e desenvolvimento*, que eu li quando era, acho que terceiro anista de ciências sociais, e fiquei apaixonado. Eu fiquei apaixonado, primeiro, pelo rigor teórico do pensamento dele; em segundo lugar, pela capacidade dele de alinhar colocações esparsas de diferentes autores. Alinhar de uma maneira crítica, ou seja, não é apresentando coisas, mas construindo coisas a partir daí. O uso que ele faz de Sartre ali, por exemplo, eu acho uma maravilha. Ele pega Lefebvre, pega um monte de autores que trabalhavam com desenvolvimento que vão dar em algumas coletâneas que ele organizou, e que foram editadas posteriormente. Mas dá para você perceber. Aliás, eu nunca conversei sobre isso com ele, mas é um suposto meu, que são as leituras prévias dele para o trabalho e desenvolvimento. Então aquelas coletâneas, elas vão dar no *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil*. Você vai pegar vários autores ali que, inclusive, estarão presentes em cursos que ele deu na graduação, que fazem parte da bibliografia desses cursos. Por exemplo: o pessoal da CEPAL, autores inglesas, sobre economia, os chamados fabianos lá da Inglaterra que o Luiz usava, Strachey, o Walich, etc. Bom, eu já perdi isso porque não fiquei muito tempo nesses autores. Mas eu acho que estas coletâneas revelam o rigor da preparação dele, o grau de leituras que ele fez previamente para elaboração de *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, no sentido de varrer o campo para precisar suas idéias e construir algo, tentando superar, inclusive, algumas posturas presentes. Então, essas coisas, essa paixão me levaram ao Luiz. Eu tinha alguns professores naquela ocasião na PUC que conheciam o Luiz, então eu pedi para que eles me apresentassem para o Luiz. Então eles me apresentaram a ele, e eu consegui conversar com o Luiz sobre a possibilidade de fazer pós-graduação com ele. (...) Eu me lembro que a conversa do Luiz foi bem assim: "olha, eu só tenho duas ressalvas, se você quiser ser meu aluno. Eu não tenho nada contra você, mas se quiser ser meu aluno, eu vou te orientar. Mas eu só oriento se você, vamos dizer assim, se dispuser a fazer trabalhos dentro do meu campo de preocupação. Meu campo de preocupação maior é desenvolvimento. Então é fundamental, se você quiser estudar desenvolvimento, fazer algum projeto trabalhando desenvolvimento, tudo bem, não tem o menor problema. E o segundo, eu venho fazendo estudos sobre o marxismo e venho tentando pensar as questões do desenvolvimento me utilizando do marxismo, então, obrigatoriamente, você vai ter que passar pelas questões que estão sendo postas pelo meu programa de estudos. Eu até que achei legal, porque ele foi bem claro: é por ali que eu estou estudando, são estas as minhas preocupações, eu não nego a existência de outras coisas importantes e outras coisas que atraíam para o estudo, mas de fato a minha cabeça não dá para estar abrangendo outras coisas que fujam disso'. Essa foram as pré-condições.<sup>363</sup>

---

<sup>363</sup>Cf. Depoimento de Juracy Armando Mariano, orientando de Luiz Pereira no início dos ano 1970.

Este depoimento é bastante revelador de certas práticas propedêuticas de Luiz Pereira, as quais poderiam ser resumidas tal qual o fez Amélia Cohn da seguinte forma: “pressuponha você saber ler e ler muito”. Como professor e orientador, não obstante “extremamente rigoroso, exigente”, Luiz Pereira “tinha regras muito claras” em seus princípios diretrizes.<sup>364</sup> Em vários depoimentos de ex-alunos, colegas e orientandos é possível destacar “um outro modo de pensar”, em que se aprende a “lógica, a pensar logicamente”.<sup>365</sup> Em primeiro lugar, há delimitação de um eixo, uma linha mestra de pensamento, a partir da qual se estrutura um programa de leituras, de forma a permitir a construção de um referencial para poder pensar, de modo articulado, determinadas esferas da realidade, ancorando-as em um marco de discussão conceitual preciso. Desta característica decorre a exigência do encadeamento lógico da argumentação, que ao progredir, vai amarrando e consolidando as informações dispersas no corpo da análise. Por último, finalmente, o rigor e o respeito ao pensamento alheio, que não admite a crítica *in limine*, mas que pressupõe o metódico exercício da reconstrução do raciocínio, para só então contextualiza-lo. Em suma, um constante adestramento nos procedimentos “fundamentais ... de aprendizagem de como pensar, de como ler, como se organizar” pensamentos alheios e próprios.<sup>366</sup>

Em *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, de um modo bastante peculiar, a partir da leitura de Sartre, Lefebvre, Lukács e Goldmann, Luiz Pereira trava um diálogo crítico com a tradição sociológica, particularmente com as análises de corte funcionalista, redefinindo e requalificando as categorias de eunomia e disnomia, status e personalidade básica, subdesenvolvimento e desenvolvimento, em termos de uma análise que se propõe dialética. Em suas próprias palavras, chega às raias de se arvorar em “improvisado filósofo da ciência” para buscar fundamentar “adequadamente” uma “orientação metodológica” em se faça “flagrante” que sua “preocupação com a eunomia ou equilíbrio funcional instável do sistema não implica adesão alguma ao método de interpretação funcionalista”, antes evidencia o considerável esforço para apreender os *graus maiores ou menores de acomodação, obtidos por suavização maior ou menor das contradições capitalistas fundamentais*. Um marxismo, portanto, muito singular e acadêmico. Conforme a caracterização de Heloísa Fernandes, trata-se de “um marxismo muito paciente, que só

---

<sup>364</sup> Cf. Depoimento de Amélia Cohn, aluna e orientanda desde a segunda metade da década de 1960, 22/06/2007.

<sup>365</sup> Cf. Depoimento de Maria Célia Paoli, 15/08/2007.

<sup>366</sup> Cf. Depoimento de Juracy Armando Mariano, orientando de Luiz Pereira no início dos anos 1970, 10/04/2007.

iria se realizar segundo uma paciência dos conceitos.<sup>367</sup> Talvez não seja por acaso que estas também foram as palavras utilizadas por Luiz Gonzaga Belluzzo para distinguir o magistério de Luiz Pereira: “era um professor capaz de dar um curso de sociologia baseado em Parsons e atrair a atenção dos alunos ... o que me ensinou a ter a paciência com conceitos, a ser mais sistemático”.<sup>368</sup> Curioso, senão mesmo irônico, é que esta prática deveras peculiar às matrizes hegelianas desembocariam num exasperado exercício exegético dos estudos “althusserianos” ou dos “althusserianismos” para tentar conter ou disciplinar os ímpetus militantes de certas modalidades de marxismo revolucionarista. Em outras palavras, um mergulho no interior da *crise da crise do marxismo*, através do combate a dogmatismos de vária natureza pelo suave veneno da exegese sistemática de uma leitura a meio fio da sacralização científica de Marx, o que não raro daria margens aos equívocos dos rótulos e apressadas atribuições dogmáticas.<sup>369</sup>

---

<sup>367</sup> Cf. Depoimento de Heloísa Rodrigues Fernandes, aluna e orientanda desde a segunda metade da década de 1960 23/04/2007. José de Souza Martins, por sua vez, assim se reporta a este aspecto: “Creio, pois, que Luiz Pereira tentou, sim, agregar Marx à sociologia acadêmica, que ele conhecia bem, mas um Marx ainda afinado com os temas dessa Sociologia, um Marx contido nos limites de um sistema conceitual diverso, agregado. (...) Marx entrava como um complemento teórico. (...) Ele avançou muito numa linha própria, em relação ao desenvolvimento intelectual de Florestan que, nesse momento, estava indo na direção de Lênin, muito em função de sua opção político-partidária. Florestan estava se tornando cético quanto à Sociologia, sem deixar de ser o competente e excelente sociólogo que era. Luiz Pereira, ao contrário, em nenhum momento questionou a Sociologia em nome de supostos valores de uma classe operária filosoficamente concebida, ainda que notoriamente distante do cotidiano do trabalhador. A Sociologia era para ele um conhecimento a ser enriquecido e não um conhecimento a ser relativizado em nome da luta de classes ou da hipotética revolução social.” Cf. Martins, José de Souza. Entrevista concedida em 23/01/2008, p. 22-23.

<sup>368</sup> Cf. Biderman, Ciro; Cozac, Luis Felipe. e Rego, José Márcio. *Conversas com economistas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 253.

<sup>369</sup> Qualquer tipo de considerações mais conclusivas a este respeito mereceria uma análise mais cuidadosa e demorada das últimas obras publicadas por Luiz Pereira, o que, infelizmente, não será possível neste momento da pesquisa. Cf. Os livros de Luiz Pereira *Capitalismo: notas teóricas*. São Paulo: Duas Cidades, 1976 e *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977. Ver também o estudo de Décio Saes sobre a recepção de Althusser no Brasil, publicados num dos volumes da *História do Marxismo no Brasil*. De acordo com Brasília Sallum Jr., um dos mais diletos alunos de Luiz Pereira, “o Luiz começa a absorver o trabalho do grupo de Althusser no começo dos anos 70. Até então, os intérpretes do marxismo cujas concepções ele incorporava eram Lukács, Goldman, e o Sartre de *Questão do método*. Era a partir destes autores que ele dialogava com a tradição sociológica, especialmente a funcionalista... Quando o Luiz recebe o impacto do althusserianismo, estávamos com possibilidades muito restritas de manifestação política. Ele se concentrou por vários anos no estudo daqueles textos, discutia os trabalhos dos althusserianos nos cursos, mas só publicou a respeito na segunda metade dos 70. Nestes textos ele faz um balanço crítico da perspectiva dos althusserianos como não conheço outro na Sociologia brasileira. Além disso, os textos incluem reavaliações de temas conectados ao desenvolvimento capitalista tratados por ele em textos anteriores. Quer dizer, a absorção foi crítica e permitiu repensar problemas. Neste sentido ela foi positiva”. Cf. Bastos, Elide et alii (Orgs.) *Conversas com sociólogos brasileiros, op. cit.*, p. 274. Um aluno contemporâneo de Brasília Sallum, o professor Cláudio N. Sanches Arantes, tem a seguinte visão deste percurso teórico: “Do ponto de vista teórico, eu acho q eu nós estamos diante de um percurso muito interessante, poderia mais tarde manter um instante da conversa só para isso: o Luiz acabado... tinha naquela altura da vida uma concepção holística, marxista, totalizadora e mexeu com ele o debate Gramsci/Althusser, entre o historicismo e o estruturalismo marxista, porque naquele momento, nós estávamos naquele momento diante deste debate, e ele tinha uma posição que se confirmou, só que ele foi extremamente rigoroso em nos fazer acompanhar todos os passos do debate para concluirmos por nós mesmos.” Entrevistas concedida em 31/05/2007. Numa apreciação menos simpática a este movimento, temos a posição de José Garcia Durand: “Eu acho que o Luiz Pereira foi vitimado por um contexto de ortodoxia excessiva do marxismo estruturalista, se investindo no papel de resolver os principais problemas que esse contexto teórico colocava. E na minha opinião pessoal o levou a se distanciar de uma coisa que o Luiz sabia muito bem fazer, que era trabalho de campo. (...) O marxismo estruturalista extremou a sacralização do pensamento de Marx, a ponto de acreditar que o que não sido pensado por ele não era para pensar. Essa questão da pretensão de encerrar o possível é o primeiro passo para o fundo do abismo. Transforma-se num esquema teórico sufocante”. Entrevista concedida em 30/04/2007.

## ***Uma imagem desordenada de sua presença: Luiz Pereira como homem da cátedra e do diálogo em pequenos grupos***

“Em uma época como a nossa, na qual apenas as cristalizações escritas da atividade intelectual parecem contar, quando a atividade docente em sala de aula é cada vez mais desvalorizada, a profunda impressão que Simmel deixou em seus ouvintes pode parecer fazer pouco sentido. Contudo, para aqueles que o conheceram, quase sempre as impressões dos encontros pessoais e das aulas, se sobrepõem, em muito, ao que advém do contato com seus textos escritos. Simmel parecer ter sido, antes de mais nada, um homem da cátedra e do diálogo em pequenos grupos. O que restou em seus escritos são condensações dessa figura guardada tão cuidadosamente na memória dos que o *ouviram*. Sempre que chamados a falar acerca do professor, a primeira e mais forte impressão é aquela da cátedra, nunca a de seus escritos. Contudo, para nós, isto se perdeu de um modo irremediável. De sua irradiação nem sempre discreta restaram apenas as descrições de seus alunos e amigos. Curiosamente elas forma uma imagem, desordenada, de sua presença”. (Leopoldo Waizport, *As aventuras de Georg Simmel*)

Embora referentes à figura de Georg Simmel, as palavras em epígrafe remetem a muitas impressões que ecoaram ao longo das 18 entrevistas realizadas durante o período de pesquisa. Frequentemente os depoimentos deixavam entrever em Luiz Pereira uma presença difusa, em que sobressaía o papel do sujeito *formador* de sujeitos. Trata-se, todavia, de um papel circunscrito ao pequeno espaço de sociabilidade das salas de aula. Com o agravante de que, na circunstância da vigência de um período ditatorial, a *microfísica* do poder espraia controles internos e externos que impunham severos limites a atividade docente. Tudo isso dava azo a um discreto magistério de Luiz Pereira que, a despeito de ser “muito forte nesse contexto, tem a contradição de ser invisível”: uma referência que, sem dúvida, “marca em focos e enfoques, mas não é registrada a origem dessa marca nos textos” de maneira explícita.<sup>370</sup>

Era retratado por seus alunos como uma “cabeça infernal”; “um cara que pensava teoricamente”, dotado de grande “agilidade, velocidade de raciocínio”, “uma pessoa com enorme capacidade intelectual, uma voracidade de leitura muito grande, que atazanava os estudantes dele”, cobrando a leitura simultânea de vários livros por semana.<sup>371</sup> Suas aulas, contudo, eram acontecimentos que deixaram fortes lembranças em seus alunos:

Ele pensava esse curso de Introdução à Sociologia como “curso de limpeza”, como dizia. Até uma coisa que eu acho tão dura, mas ele pensava assim. O olhar sociológico exigia um rigor analítico para o qual nem todos estavam preparados. (...) Ele entrava ali como um sacerdote. Ele começava a falar, e você percebe que

<sup>370</sup> Cf. Depoimento de Amélia Cohn, 22/06/2007.

<sup>371</sup> Respectivamente, palavras de Amélia Cohn e José Carlos Garcia Durand.

ele levava aquilo lá extremamente a sério. E até é engraçado, porque aquela aula lá não é uma aula que se diria marxista, nem coisa alguma. É um curso de sociologia sistemática, uma sociologia formal, que traz a idéia de que o sociólogo é um aprendiz. Um aprendiz e ele estava ali para nos ensinar a ter acesso a esta disciplina que exigia rigor, leitura, paciência. (Heloísa Fernandes)

A grande vantagem do Luiz era ensinar a pensar. Sabe, ele conseguia mostrar para gente que o pensamento sociológico tinha suas regras próprias, que existiam regras próprias para pensar sociologicamente. Ele transitava muito bem nessas categorias de pensamento clássico sociológico que eram: análise das categorias, a questão da dialética; em Weber a questão da possibilidade objetiva, a própria questão do individualismo metodológico que ele nunca aceitou, mas entendeu para explicar. (...) Na realidade ele ajudava a gente a construir as categorias de entendimento sociológico. O rigor dele forçava a isso. (Geraldo di Giovanni)

O Luiz não deixaria tanta marca, eu acho, não fosse as condições e a capacidade que ele tinha de passar como professor, porque ele tinha a atividade de professor como a atividade central da vida dele. Eu tenho a sensação de que ele se definiria como formador de gente. E nesta atividade de formador de gente, ele sempre passou uma valorização enorme da pesquisa. Tudo tinha que ser fundamentado. Ele não era um simples empiricista, mas tudo tinha que ser fundamentado: por que você acha isto e não aquilo? Então é tênue a diferença do que você afirma? Porque é tênue (...) ele tinha uma disciplina intelectual que exigia do aluno – quem usou ou não usou, aproveitou ou não aproveitou, mas que a mim marcou muito - a fundamentação daquilo que você afirma não só pela reflexão teórica, mas também pela reflexão fundada em observação. Então, eu acho que nesse sentido o Luiz fez escola sim. (Maria Coleta de Oliveira)

Em suas aulas, impressionava pelo discurso muito bem elaborado, parecia algo previamente escrito, bem encadeado logicamente, didaticamente bem ordenado o encaminhamento das exposições. Às vezes apareciam insights que o levavam a digressões pormenorizadas, mas que retornavam ao fio da meada da discussão realizada. Era muito preocupado em achar/delimitar o lugar da sociologia no quadro das ciências sociais e suas interfaces com a antropologia, psicanálise, filosofia, etc. Porém, um traço muito pessoal seu, fez com que suas virtudes virassem um vício. Ambição intelectual muito elevada de desenvolvimento teórico, levava a um rigor de elaboração conceitual e construção teórica obsessiva. (...) Era um estrangeiro que se impôs pela qualidade de suas reflexões, carga de informações e rigor metodológico. No campo da sociologia da educação, possivelmente, se concentram seus trabalhos mais concretos de contribuição sociológica. Embora não tenha grandes contribuições depois, direta ou indiretamente, contribuiu para a legitimidade da análise macrossociológica. Isto é, trouxe uma contribuição de fundamental importância ao trazer conhecimentos de

outros campos do conhecimento para uma tentativa de pensar a sociologia do desenvolvimento. É preciso ter em mente que é justamente nessa época que se começa a se desenvolver pesquisas mais aplicadas de alcance muito mais delimitados – de médio, curto e curtíssimo alcance teórico. A sociologia vai assumindo contornos mais técnicos que teóricos, perdendo algo de seu antigo vigor teórico e metodológico ao reduzir as expectativas de interpretação e o alcance de análise de seus objetos. Todos que foram seus alunos de alguma forma têm em comum uma característica com a preocupação ou com a tentativa de alcançar um rigor na construção dos alvos empíricos, retendo as principais conexões teóricas de seus objetos e, quando possível, apresentar possibilidades e alcances de aplicação prática desse conhecimento. (Ruben César Keinert)

Tinha uma maneira quase exemplar de construir suas aulas que eram verdadeiras expressões daquilo que naquele momento o angustiava e da busca teórica que ele realizava naquele momento. Seus cursos eram uma forma de colocar o "Pensamento em movimento, pois suas exposições serviam de incentivo para refletir mais ou questionar certos pontos. (Maria Helena Augusto)

Eu me lembro, inclusive, de detalhes de aula, no começo era até estranho, que ele dava para gente capítulos, às vezes livros inteiros, coisas extensas, para a gente ler de uma semana para outra, muitas coisas inclusive que não tinham em português, que você tinha que ler no original. Em primeiro lugar, Luiz exigia que você fizesse um resumo crítico do texto que você leu e colocasse suas indagações, um texto curto, um *paper*, e era algo que tinha que ser entregue antes da aula que ele ia ministrar. Então a aula que ia dar era centrada nas questões que a gente levantava. E segundo lugar, outra coisa que eu estranhava muito no começo, mas aí já se vê bem o empenho e a capacidade de trabalho dele, é que as vezes você lia aquele capítulo imenso de um texto e o Luiz, na aula, pegava um parágrafo daquele texto imenso, e era naquele parágrafo que estava a coisa central, a coisa importante, aquilo que ele ia aproveitar para as discussões dele. A gente muitas vezes falava, brincava com o Luiz: poxa, você devia ter ajudado a gente, por que você não propõe uma reflexão prévia sobre aquele parágrafo? Ele falava: 'Não, você tem que conhecer o autor, saber o que o autor pensa e só então contextualizar a coisa. Depois nós vamos discutir o que nós fazemos com isso'. (...) É interessante a maneira dele trabalhar essas coisa: não importa a dificuldade das coisas, ele exigia que a gente discutisse, refletisse, que se tentasse entender, atravessar primeiro a dificuldade para depois avaliar o resultado alcançado. Isso era típico do Luiz. (Juracy Armando Mariano)

Então, ele tinha uma bibliografia, ele tinha uma programação. Luiz nos dava quatro livros por semana. Você tinha que ler os quatro livros e, primeira coisa, tinha que descobrir o que havia de comum entre eles. Porque, às vezes, você tinha lá o cronograma, você nem sabia o que aqueles quatro livros tinham em comum. Aí nós

tínhamos que produzir os *papers*. Os *papers* podiam ser de quantas folhas quisessem, ele pedia que fosse um número limitado, mas eram comentários nossos sobre aqueles livros marcados para semana. Esses papers eram entregues com antecedência de 24 horas das aulas. A gente não subia no apartamento, entregava por debaixo da porta ou na portaria. No dia seguinte, ele montava uma espécie de roteiro de debates a partir de todos os papers lidos... era um fórum, um seminário na verdadeira acepção da palavra, em que as pessoas tinha lido tudo, tinham apresentado roteiros. Então, ele apresentava o roteiro dele: "o primeiro ponto do debate é 'X' e isso está bem desenvolvido pelo Sicrano e pelo Beltrano. Vocês podem começar a falar". Era um mediador. Aquilo era uma coisa de outro mundo. Aquilo sim era pós para nós... quem não lia não entrava, porque não podia abrir a boca, porque qualquer um saberia que não tinha lido. E não podia chutar. E ao mesmo tempo ele valorizava o que a gente fazia, porque ele citava os tópicos que ele escolhia. Ao final de um curso desses, para você fazer o trabalho final, na verdade era só você alinhar um fio condutor entre todos os papers que você tinha, que eram um por semana. Eu acho que a pós tem que ser o que Luiz Pereira fazia. Só pode ser feita por quem leu tudo e escreveu, minimamente, três ou quatro folhinhas sobre aquilo; porque aí vai acrescentar, vai ter uma produção coletiva de saber que justifica a idéia de seminário, de matriz, de sêmen, de gerar coisas novas. (Cláudio N. Sanches Arantes)

Muito tímido e bastante reservado, Luiz Pereira mostrava-se bastante receptivo aos alunos que o procuravam em busca de esclarecimentos, informações bibliográfica, sempre muito respeitoso, ainda que muitas vezes um tanto quanto seco no trato interpessoal. Não foram poucos os depoimentos em que se apontava uma brutal falta de traquejo social em Luiz Pereira, razão pela qual houve quem destacasse que "talvez por isso ele gostasse tanto das pessoas que gostavam dele".<sup>372</sup> Por outro lado, é muito presente nos depoimentos a incondicional lisura de sua conduta profissional, incapaz de fazer prevalecer interesses pessoais ou escusos em suas posições institucionais. Até mesmo porque Luiz Pereira não tinha perfil ou vocação para trâmites administrativos, não obstante ser muito respeitado e ouvido pelas instâncias burocráticas da reformada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Nas palavras de Ruben César Keinert, Luiz Pereira era uma figura emblemática de "intelectual puro" daquele momento, que imaginava, compreendia a universidade, o mundo universitário como centro do mundo: um espaço mannheimiano de construção da consciência utópica de reforma/reconstrução social, cuja principal tarefa residiria em dotar as consciências, formar quadros capazes de assumir os papéis de

---

<sup>372</sup> Cf. Depoimento de Maria Célia Paoli, 15/08/2007.

direção, executar diagnósticos e sugerir ações e decisões na sociedade em mudança.<sup>373</sup> Deste ponto de vista, mesmo diante do momento adverso, não se poderia descuidar das exigências de preparar quadros para prover, prever e preencher os papéis renovadores que eventualmente se abrissem nas brechas de poder ou nas franjas da sociedade.<sup>374</sup>

Um aspecto interessante a ressaltar, explorando os eventuais desencontros deste movimento, é o fato de que Luiz Pereira tenha feito toda sua incursão teórica praticamente sozinho, impondo-se, como anos atrás fizeram Florestan, um ambicioso programa de leituras para apoderar-se do equipamento sociológico indispensável à realização de suas ambições, melhor seria dizer obsessões, intelectuais. Quando encontrara-se maduro para aprofundar o debate com seus pares, o chão histórico da Faculdade de Filosofia é sacudido pelos estragos da repressão seletiva, não obstante exemplar, das principais lideranças acadêmicas em evidência ou ascensão. Neste sentido, ao lado da infelicidade da morte prematura de Marialice Mencarini Foracchi, em 1972, Luiz Pereira tivera que caminhar sem o apoio institucional formal ou informal dos membros de sua própria geração, praticamente arvorando-se na missão de restaurar/reinventar a roda viva da tradição sociológica num contexto em que as macroexplicações e suas implicações sistêmicas entram em estado letárgico de crise ou saturação.<sup>375</sup> Um dado sociológico de envergadura incontestável, difícil de abalizar sem uma atilada perspectiva histórica.

Talvez por essa razão, Florestan Fernandes comentaria que sobre Luiz Pereira recaíram “deveres impossíveis” na direção da “preservação da unidade do pequeno grupo de professores a que pertencia”, pois “faltaram-lhe as condições mínimas para ultrapassar as barreiras erguidas simultaneamente, na instituição em que trabalhava, no meio social ambiente pela ditadura”:

Luiz Pereira era, no melhor sentido da palavra, um *intelectual puro* e um homem do seu momento histórico que se batia bravamente contra o obscurantismo cultural e defendia a rebelião proletária. O orgulho e uma aceitação aguerrida da *missão de professor* animavam todos os seus trabalhos e conferiam-lhe força para engolir os penosos sacrifícios que despencaram em seu caminho. (...) Seu temperamento retraído e altruísta não se casava bem com os papéis que devia desempenhar. Se

---

<sup>373</sup> Cf. Depoimento de Rubem César Keinert, 07/12/2007.

<sup>374</sup> Nestes sentido são interessantes consultar as exasperantes reflexões de Luiz Pereira sobre os modos de apropriação da sociologia manheimiana na periferia, os modos de intervenção estatal e ação dos aparelhos ideológicos do Estado constantes em Pereira, Luiz. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.

<sup>375</sup> Um documento interessante deste cenário é o livro de A. Gouldner, *The Coming Crisis of Western Sociology*, escrito no calor da hora dos acontecimentos de radicalização do movimento estudantil nos Estados Unidos no início da década de 1970.

soube fazer e resguardar aliados preciosos, perdeu outros e perdeu-se ele próprio na terrível selva dourada da vida acadêmica.<sup>376</sup>

O perfil vocacional de Luiz Pereira definitivamente não o colocavam na linha de frente dos institutionals-builders. Num certo sentido, "nunca deixou de ser pedagogo": sua grande "vocação era a formação, e formação de gente. Ou seja, tinha uma "concepção intelectual do papel da academia". De acordo com seus alunos, Luiz era "muito preocupado com a instituição universidade, mas pouco institucional. Ele era ótimo para fazer diagnósticos institucionais, mas péssimo para agir institucionalmente".<sup>377</sup> Tinha, entretanto, relativa dificuldade para trabalhar em equipe, pois trazia consigo certa impaciência com relação ao trato dispersivo de discussões institucionais, cobrando delas clareza de propósitos, desejando-as ancoradas em raciocínios lógicos que tomassem em consideração as possibilidades de ação para definir suas atitudes e seu curso de ação, nem sempre possíveis em momentos críticos de desorganização social. Sendo basicamente um homem muito mais de princípios do que de ação, faltava-lhe o gosto ou "capacidade de negociação", certa "sensibilidade para devotar uma atenção ao jogo de relações interpessoais no ambiente de trabalho, cultivar relações com pessoas importantes de fora" do circuito acadêmico. Neste sentido, "o modelo que Luiz Pereira seguiu, em seu aprofundamento teórico nos anos 70, deixa tudo isso de lado. Acabou não abrindo portas que existiam, que deveriam se configurar como precursoras de uma nova era".<sup>378</sup>

Era, por conta de certos traços bastante pessoais, muito pouco habilitado para lidar com questões desta natureza. Por outro lado, o enfrentamento de tais questões implicava em maior ou menor grau uma desenvoltura na esfera das lutas políticas e acadêmicas, para qual Luiz Pereira não se encontrava devidamente ajustado, uma vez que, por razões de lealdade ao legado institucional da cadeira de Sociologia I, dentre outras coisas, movia-se mal nos conflitos que medravam no seio do universo intelectual brasileiro daqueles anos de chumbo. Aqui torna-se preciso repisar algumas considerações a respeito dos efeitos "contra-revolucionários" do golpe militar no processo das reformas universitárias. Impulsionada pela urgência em conter a insubordinação dos elementos mais radicais do universo acadêmico brasileiro, viessem eles do lado estudantil ou da parte do corpo docente, a reforma universitária consentida foi ganhando contornos mais explicitamente

---

<sup>376</sup>Fernandes, Florestan. "Luta em Surdina", in: *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 239. Originalmente publicado na *Folha de São Paulo*, em 24 de julho de 1985.

<sup>377</sup> Todas as expressões anteriores que estão entre aspas referem-se ao depoimento de Amélia Cohn, 22/06/2007.

<sup>378</sup> Cf. Depoimento de José Carlos Garcia Durand, 30/05/2007.

conservadores ao ser precedida pelos expurgos motivados por mesquinhas razões práticas e ideológicas de comensais do poder ávidos por conquistar posições na estrutura universitária. Para embaralhar ainda mais os dados, a assimilação parcial de legítimas reivindicações dos segmentos mais conseqüentes das lideranças universitárias que se batiam pelas reformas terminou por precipitar o encaminhamento departamentalização das unidades acadêmicas, não raro sem dirimir pendências internas, relativas aos mecanismos institucionais de decisões colegiadas, o que insuflaria conflitos até então latentes. Do ponto de vista da organização do trabalho didático e científico, havia o claro risco da regressão aos padrões de trabalho intelectual anterior, estritamente individualista, com sérias conseqüências em termos de rendimento tanto no campo da pesquisa quanto no das atividades didáticas, propensas à fragmentação e especialização prematuras, quando dissociadas de um plano geral, de amplo alcance teórico, elaborado de comum acordo dentro do departamento.<sup>379</sup>

Passados os trágicos acontecimentos da invasão da Maria Antonia em 1968, o que restaria da antiga Faculdade de Filosofia seria congregado em diversos departamentos, cabendo a fusão das antigas cátedras de sociologia, antropologia e política no Departamento de Ciências Sociais em formação, cuja criação foi em grande medida viabilizada pela eleição de Fernando Henrique Cardoso, já regente da Cátedra de Ciência Política, como seu grande *condottieri*. Neste departamento, o núcleo da sociologia I procurou se manter em termos informais, temendo-se a possibilidade de que seu projeto original de organização do padrão de trabalho científico fosse desfigurado pelos desenrolar dos acontecimentos. Um dado fundamental, entretanto, é que neste movimento se verifica uma mudança no sistema de patronagem interno a universidade, com a abolição das cátedras, acarretando em visíveis conseqüências no plano do equilíbrio das correlações de forças no meio acadêmico.<sup>380</sup> Embora ainda detivesse reconhecida liderança intelectual, do

---

<sup>379</sup> Cf. Lopes, Juarez Brandão. "Reflexiones sobre las ciencias sociales en São Paulo", op. cit., p. 142.

<sup>380</sup> Devo essas considerações aos comentários sobre os aspectos institucionais pós-reforma universitária às constatações surgidas durante as entrevistas com José Carlos Garcia Duran, Brasília Sallum Jr., Sedi Hirano e Geraldo di Giovanni. Em termos mais diretos, embora fossem notórios os riscos de estagnação e encastelamento presentes no sistema de cátedras, ao menos ele comportava algum tipo de mecanismo institucionalizado de decisão e controle sobre a competência das atividades de ensino e pesquisa realizadas pelas cadeiras. No âmbito da reforma universitária consentida, a criação dos departamentos foi relativamente descaracterizada: de bandeira progressista de combate aos despropósitos elitistas e anacrônicos da cátedra vitalícia, transformou-se parcialmente em agências de controle e patrulha ideológica de unidades isoladas. Na ausência de delimitação de mecanismos decisórios autônomos, a hierarquia das instâncias decisórias da universidade poderia exercer um relativo esvaziamento da capacidade de ação dos órgãos colegiados de unidades isoladas. Conferir, a este respeito, além do citado texto de Lopes, Juarez Brandão. "Reflexiones sobre las ciencias sociales en São Paulo", op. cit., p. 142; as considerações de Oliven. Arabela Campos. "Resgatando o significado do departamento na Universidade Brasileira", in: Martins, Carlos Benedito (org.) *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988; Paula, Maria de Fátima. *A modernização da universidade e a transformação da inteligência*

ponto de vista de ordenação das estratégias de encaminhamento das soluções referentes à política universitária, Florestan Fernandes se via claramente ofuscado pelos vãos próprios de seu antigo primeiro assistente, o qual sem dúvida possuía maior maleabilidade no que respeita a construção de alianças estratégicas dentro e fora do universo acadêmico. Um dos vários capítulos da dispersão do grupo remanescente da cadeira de sociologia I e de sua fragmentação em termos de distintas unidades geracionais decantava seus primeiros contornos nítidos nestes episódios.

Com a saída para o exílio voluntário, logo após a instauração do regime militar em 1964, Fernando Henrique Cardoso veria reforçada sua inserção em poderosas redes de contatos internacionais que foram imprescindíveis tanto para consolidação de seu prestígio intelectual quanto para a configuração de condições futuras para a gestação de espaços institucionais de fomento à pesquisa de caráter público, embora constituído como entidade privada. Desenhava-se aqui, portanto, uma clara tendência de “internacionalização dos circuitos de inserção e reconhecimento intelectual” que, acoplada “à especialização excessiva” conduziria “ao abandono de esforços de análises de conjunto da sociedade brasileira e, junto com estas, de filiação às tradições ‘interpretativas’ do pensamento social brasileiro”.<sup>381</sup> Tais delineamentos colocariam Fernando Henrique Cardoso na linha de frente das estratégias de conformação das novas bases de produção e reprodução do conhecimento científico no campo das ciências humanas, catapultando-o à condição de “intelectual que lidera intelectuais” num momento imediatamente posterior, quando de franca expansão da participação da intelectualidade nas lutas pela redemocratização da sociedade brasileira.<sup>382</sup>

De certa forma, a posição de Fernando Henrique parece encarnar uma das respostas possíveis ao apartamento da realidade social que a ditadura impôs ao grupo proveniente da Faculdade de Filosofia: “aposentado compulsoriamente, vai ajudar fundar, fora da universidade, um centro interdisciplinar de pesquisa em ciências humanas”, que preserve o espírito acadêmico inventivo, o CEBRAP.<sup>383</sup> Junto com outros colegas atingidos

---

*universitária*. Florianópolis:, 2002, e o ensaio clássico de Fernandes, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: alfa-ômega, 1978.

<sup>381</sup> Sorj, Bernardo. *A construção intelectual do Brasil contemporâneo: da resistência à ditadura a o governo FHC*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2001, p. 95

<sup>382</sup> Cf. Lahuerta, Milton. *Intelectuais e Transição: entre a política e a profissão*. Tese de Doutorado. São Paulo: Departamento de Ciência Política, FFLCH/USP, 1999 e “Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil”. *Cadernos AEL*, n. 14-15. IFCH, Unicamp, 2001.

<sup>383</sup> Nobre, Marcos. “A filosofia da USP sob a ditadura militar”, in: *Novos Estudos CEBRAP*, nº 53, março de 1999, p. 137-50, p. 149.

pelos expurgos da universidade, Fernando Henrique Cardoso teve que aprender a negociar a tolerância do regime militar para com a instituição nascente, o que levou a inovações quanto aos mecanismos de financiamento, obtidos através do atendimento de encomendas de entidades públicas nacionais e internacionais, bem como promovendo uma radical mudança em relação aos meios de comunicação de massa, ao dirigir-se cada vez mais a um público desconhecido e que precisava ser conquistado, eliminando-se assim os males da burocratização do exercício da docência e pesquisa no interior do aparato estatal técnico e científico. Esta alteração na relação com o público, que deixa de ser a clientela cativa das salas de aula, forçava os intelectuais a encontrar novas formas de comunicação de suas idéias a um grande público, muitas vezes sem rosto, mera "ausência a ser cuidadosamente preenchida". Sob muitos aspectos, portanto, "os intelectuais puros apreendiam a negociar e a fazer política, a enfrentar o inimigo com as armas possíveis no momento".<sup>384</sup>

Tudo isso contribuiria para uma progressiva deterioração das relações de sociabilidade no terreno da reestruturada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, crivando-a de acomodações informais em diversos subgrupos, remoendo feridas enormes e alimentando entre si fortes desconfianças, a despeito da convivência mais ou menos civilizada e da instável solidariedade como que impostas pelas exigências da resistência aos arbítrios de um regime ditatorial.<sup>385</sup> Mas como se disse, a estratégia "cebrapiana" era uma dentre outras respostas possíveis ao problema das dificuldades criadas pelo regime militar na universidade. Segundo o esquema proposto por Marcos Nobre para compreender o isolamento do departamento de filosofia da USP de seus tradicionais parceiros – válido, talvez, com algumas adaptações, ao departamento de ciências sociais -, as outras alternativas eram dadas pela introdução de linhas inovadoras de investigação de tendências teóricas pouco exploradas, pela "instalação de uma ampla linha de pesquisa sobre a realidade brasileira", ou então pela decisão de conferir "prioridade a sistematização, explicitação e aplicação de mecanismos pedagógicos e de formação que já eram corriqueiros" na antiga Faculdade de Filosofia.<sup>386</sup>

Os melhores esforços de Luiz Pereira, no sentido de "administrar" o legado da antiga cadeira de Sociologia I, tarefa a qual se impôs "como missão e calvário, em boa

---

<sup>384</sup> Giannotti, José Arthur. "CEBRAP, vinte anos depois", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 25, maio de 1989, p. 4.

<sup>385</sup> Cf. Bastos, Élide Rugai. *et alii*(Orgs.) *Conversas com sociólogos brasileiros*, op. cit., p. 299-301.

<sup>386</sup> Nobre, Marcos. "A filosofia da USP sob a ditadura militar", op. cit., p. 149.

parte para não desapontar Florestan”, foram envidados numa tentativa de síntese destas últimas três linhas de ação, procurando equilibrar as cesuras epistemológicas dentro do debate teórico marxista, o aprofundamento da compreensão da dinâmica e da natureza do desenvolvimento capitalista no Brasil – seja através do estudo das populações marginais, dos problemas de estratificação social, situação de classe e classe social, seja através do incentivo aos seus orientandos para a pesquisa empírica de traços peculiares a formação social capitalista no Brasil, etc. – e, finalmente, dando continuidade ao projeto de Florestan Fernandes, uma busca exasperante de rigor metodológico, que não permite a utilização de distintas perspectivas teóricas na ausência de um quadro conceitual coerente e bem fundamentado, ao mesmo tempo procurando pensar as tradições sociológicas dentro de uma síntese teórica e conferir legitimidade e consistência às leituras macrosociológicas da realidade histórica e social.

Todavia, a despeito das dimensões paroquiais de semelhantes querelas, elas tiveram importantes implicações na configuração do campo intelectual das ciências sociais, ao menos no que diz respeito a conformação de um sistema articulado de autores, obras e determinados códigos e tradições de cultura específicos. Nesse sentido, como bem ilustra o depoimento de Cláudio N. Sanches Arantes, Luiz Pereira representou um papel fundamental para uma boa fração de sociólogos nos anos 1970.

A pessoa dele, para minha geração, eu sou graduado em 1969, era de uma pessoa aglutinadora, porque há um momento em há aquelas aposentadorias precoces – Florestan Fernandes, Fernando Henrique, que tinha acabado de voltar do exílio, mais outros professores... Então, não por pretensão pessoal, mas por um papel histórico, Luiz Pereira vai ser o aglutinador da sociologia, da pós-graduação da USP e eu diria mais: num eixo muito grande deste país, Luiz Pereira vai assumir responsabilidades de segurar as pontas e formar uma geração para todo o Brasil. Ressalto que não houve ambição pessoal. Houve uma pessoa num certo local, num certo momento. E, para complicação dos dados, ele tinha, mais ou menos em 1969, a amizade e o apoio de Marialice Mencarini Foracchi, que por uma tragédia do destino, falece em seguida. E aí a carga de trabalho era muito pesada.

O professor Luiz Pereira tinha a dimensão de que, com percalços, com alguma dificuldade ou não, era papel histórico segurar um grupo enorme de jovens professores de várias instituições. Ele tinha, digamos, uma forte presença em oito instituições de ponta de ciências sociais no Brasil. Enfim, ele tinha noção disso. Não era por acaso. Digamos assim, se ele, por acaso, tivesse duas vagas: eram duas vagas para PUC, dois para Unesp, duas para o RJ, dois para Curitiba. Ele tinha isso claro... Nós éramos professores em início de carreira, naquela altura mais dando aula que pesquisando, e nós passávamos para nossos alunos de graduação certa

visão totalizante que ele nos dava, e no retorno, nas outras aulas dele, nós o obrigávamos a falar de maneira mais acessível – porque uma das características dos alunos de Florestan, os originais, era que escreviam como o Florestan, escreviam num sociologuês muito complicado. A gente fazia a tradução desse sociologuês para as gerações mais novas. Esse o contato que ele tinha com a gente. Por exemplo, um pequeno detalhe, toda que ele ia escrever um livro ou assumir o compromisso de entregar um livro, ele pedia os nossos cadernos (...) pedia o caderno de algumas pessoas, ou de todas, porque ele sabia que a forma como os alunos anotavam as aulas dele era seguramente mais acessível do que a forma como ele escrevia, não de como ele falava. Então era um esforço muito grande [para ser didático].<sup>387</sup>

Não obstante, em maior ou menor grau, todos os “herdeiros da escola” de Florestan, a partir de certo momento, passariam a se incomodar com eventuais suposições de ecletismo na prática sociológica de Florestan Fernandes. Em tais circunstâncias, não é difícil entrever sintomas claros de ajustamentos distintos que aos poucos estratificariam e conformariam distintas “unidades de geração”, a introduzir uma singela distribuição de tarefas naquilo que se poderia chamar de transição geracional operada a partir das sobras da antiga Faculdade de Filosofia. Nessa nova divisão do trabalho, à FFLCH caberia a formação do público apto a consumir e reproduzir a literatura de ponta das ciências humanas irradiadas a partir do CEBRAP. Em termos de cândido esquema analítico, enquanto aos primeiros compete a formação da “rotina”, ao segundo pólo cabem os louros da visibilidade de inovações e desvios incrementais à dinâmica do sistema cultural paulista.

Ao longo da década de 1970, com as derrotas da esquerda armada, o crescimento eleitoral da oposição civil ao regime militar e a crescente radicalização da classe média esclarecida, as clivagens dentro da academia se tornam gradativamente mais abertas. Com isso os públicos também se diversificam, ganhando colorações e tonalidades políticas mais variadas. De acordo o estudo de Milton Lahuerta sobre a intelectualidade uspiana, a topografia da inteligência paulista dos anos 70 poderia ser esquadrinhada da seguinte forma: a grande figura, Florestan Fernandes, num processo de radicalização crescente, assume a adesão incondicional à causa plebéia da revolução contra a ordem, ainda que sem muita clareza quanto aos caminhos a serem seguidos, proferindo discursos empolgantes, onde se percebe uma forte radicalização ética; Fernando Henrique Cardoso,

---

<sup>387</sup> Cf. O depoimento de Cláudio N. Sanches Arantes, entrevista concedida em 30/04/2007.

expressão radical do hiper-realismo político, faz a opção pela luta partidária e institucional, “dentro da ordem”, mobilizando para isso todo seu capital de relações sociais; Octávio Ianni e Francisco Weffort, que mantendo os vínculos com a academia, procuram conciliar suas atividades com uma aspecto militante.<sup>388</sup>

Dentro deste quadro Luiz Pereira não se sente confortável com este papel de representatividade dos intelectuais. Era avesso ao tipo de exposição que depois os intelectuais passariam a sustentar em meados da década de setenta, por conta da quase unanimidade da resistência e da oposição à ditadura. Suas batalhas se travam no campo das idéias, na decantação de instrumentos analíticos rigorosos, visando manter acesa a chama dos estudos acadêmicos. As reflexões de Ruben César Keinert a este respeito são bastante esclarecedoras:

Seu lugar, sua vocação, era totalmente voltada para as lides universitárias, centrada exclusivamente para o trabalho teórico. Não fazia concessões, nem mesmo as necessárias para a comunicação mais fluida com seus pares e alunos.

Com a crescente diferenciação e especialização disciplinar, a antropologia, a política e economia acabam tirando o espaço da sociologia, anteriormente tida como a ciência social capaz de oferecer grandes explicações. Nesse sentido, Luiz Pereira apresenta uma oportunidade para se pensar a sociologia no Brasil nesta época, pois na sua figura emblemática convergem os dramas vividos pessoalmente - e nele de modo muito acentuado – por todos os sociólogos naquele momento: a perda de força da sociologia no debate sobre as grande idéias.

Luiz foi, portanto, uma figura emblemática de toda antiga da Cadeira Sociologia I, da sociologia em geral, mas acabou esmagado por circunstâncias independentes de sua vontade, como, por exemplo, o enfraquecimento da atenção da idéia de desenvolvimento na sociologia, uma de suas linhas de atividade científica. E ele, ao mesmo tempo, vai se inspirar num modelo de intelectualista muito radical, com o althusserianismo. Por essas e outras, o Luiz entra numa área intelectual que começa a perder sentido. O livro *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* deve ser entendido como parte do trabalho do grupo da USP, mas é uma figura que, por seus traços pessoais, fica em segundo plano. Florestan Fernandes era a grande estrela, liderança inquestionável e figura de frente do grupo. Fernando Henrique e Octávio Ianni eram estrelas em ascensão, preocupadas, como Florestan, em estabelecer e estreitar o contato com o grande público, voltar as cargas de suas respectivas atividades para um debate que se estendia para além das fronteiras da academia. Nesse quadro, Luiz Pereira se dirigia quase que exclusivamente para um público interno à universidade, não se sentia à vontade fora desse universo.

---

<sup>388</sup> Cf. Lahuerta, Milton. *Intelectuais e Transição: entre a política e a profissão*, op. cit., p. 236-7.

Num certo sentido, a crise da sociologia repercutia na crise da universidade, que por sua vez prenunciava uma crise de fundo mais grave da própria sociedade. Removidos os bloqueios do regime militar, os obstáculos estruturais deixados pelo entulho autoritário permaneciam bastante sensíveis para serem desconsiderados. As esperanças da Nova República apenas muito superficialmente puderam saciar a sede de redemocratização da sociedade brasileira; parece que ao se desfazerem dos dedos e mãos pesadas do regime militar, restaram intactos os anéis burocráticos. Destituídos de “um marco analítico adequado para explicar o Brasil contemporâneo”, nos faltam “os instrumentos que permitiriam compreender a dinâmica de um grupo específico, neste caso, os cientistas sociais, que expressam a dinâmica do conjunto da sociedade e dela são parte”. Resta de pé o desafio de saber até que ponto as aporias do passado constituem um guia seguro para as aporias do presente e os imprevisíveis do futuro. Diante da impossibilidade provisória de respostas ficam no ar as possibilidades da pergunta...

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: MORTE, ESQUECIMENTO E MEMÓRIA

"A morte é um problema dos vivos. (...) Talvez devêssemos falar mais aberta e claramente sobre a morte, mesmo que seja deixando de apresentá-la como um mistério". (Norbert Elias, *A solidão dos moribundos*)

"O esquecimento também é uma forma de memória. O seu vago porão, a outra face, oculta, da moeda" (Jorge Luis Borges)

"O estabelecimento da rotina importa em sugestiva dubiedade: a acentuação de características anteriores mistura-se a débeis sinais de mudança futura. De fato, a hipertrofia significa por vezes um deslocamento de eixo que já é transformação, fazendo paradoxalmente com que a rotina deforme até provocar a emergência de traços diferentes." (Antonio Candido, *Formação da Literatura brasileira*)

"Quem lê Spencer hoje em dia?" pergunta Parsons na abertura de *The structure of social action*, seu monumental inventário de fontes teóricas à disposição de uma ciência social sistemática a se construir e ou em processo de elaboração. A negativa parsoniana, acompanhando o coro de outros intérpretes, não se eximia do veredicto impiedoso: *Spencer está morto!* Não que suas idéias não pudessem mais apresentar algum interesse parcial ou residual. Apenas, na condição de representante típica das últimas etapas do desenvolvimento de um determinado tipo de pensamento acerca do homem e da sociedade, a teoria social spenceriana como estrutura total de raciocínio teórico sistemático é que falecera. Ou pelo menos, já se apresentava insuficiente para antever alternativas ao desenlace futuro das sociedades humanas. (Isto não impediu que Parsons, no final da vida, para fechar a quadratura do círculo de seu sistema, voltasse a integrar traços do evolucionismo em sua teoria geral da ação social).

Atacando Spencer, Parsons mirava, ou julgava atingir, outras correntes teóricas norte-americanas, em particular as modalidades de empirismo praticadas pela escola de Chicago e das grandes monografias urbanas, na esteira dos estudos de W. L. Warner e do casal Lynd, contra os quais se lançava como "teórico incorrigível", conforme costumava se apresentar.<sup>389</sup> Não que Parsons desprezasse as pesquisas empíricas derivada dos trabalhos de seus colegas. No fundo, talvez, até as admirasse enquanto modelos de técnicas de pesquisa, quando não lhes rendendo, em várias oportunidades, públicas

---

<sup>389</sup> Cf. Parsons, Talcott. "O papel da teoria na pesquisa social", in: *Sociologia*, vol. VIII, nº 3, 1946, p. 192-202. Sobre as disputas entre correntes sociológicas nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, consultar o ensaio de Shills, Edward. "Tradition, ecology and Institution in the history of sociology", in: *Daedalus*, 1970, p. 760-825.

homenagens. Tão somente se insurgia contra uma concepção de ciência que julgava ver exclusivamente no acúmulo de fatos brutos pelo pesquisador “uma transposição exata da realidade” (os facts findings).

O exemplo de Spencer e da morte de seu sistema de pensamento aparecia como o símbolo do estertor de determinada postura diante da realidade social. Como um dos mais vociferantes devotos da evolução e do progresso, Spencer paradoxalmente se converteria em vítima justamente “pela vingança de seu Deus zeloso: Evolução”. Mais especificamente, no caso, pela evolução da teoria científica:

Semelhante a tantos outros pensadores sociais, acreditava que o homem estava situado próximo de um ponto culminante de um largo processo linear que se estendia ininterruptamente, sem mudanças essenciais de direção, desde o amanhecer do homem primitivo. Spencer, ademais, acreditava que este ponto culminante estava sendo alcançado na sociedade industrial da moderna Europa Ocidental. Tanto ele quanto os que pensavam como ele confiavam que a evolução levaria este processo adiante, quase indefinidamente, na mesma direção.

Muitos estudiosos têm duvidado recentemente destas proposições. Não é possível que o futuro reserve algo distinto de um industrialismo “maior e melhor”? A concepção segundo a qual, pelo contrário, a sociedade contemporânea está em – ou próxima de – um ponto crítico destaca notavelmente na postura de uma escola de cientistas sociais que, ainda que comparavelmente poucos, estão recebendo cada vez mais atenção. (...) O papel da razão e o status do saber científico como elemento da ação têm sido atacados uma e outra vez. Nos vemos cercados por inundação de teorias anti-intelectualistas acerca da natureza e da conduta humanas, também agora de muitas variedades distintas. É difícil encontrar uma revolução de tal magnitude nas interpretações empíricas vigentes da sociedade humana dentro do curto espaço de uma geração, a não ser que nos remontemos até ao redor do século XVI. A que se deve isto?

É, desde logo, muito provável que esta mudança seja, em grande medida, simplesmente um reflexo ideológico de certas transformações sociais básicas. Esta tese suscitaria um problema de difícil resposta em termos do pensamento spenceriano. Mas o tratamento adequado deste problema superaria, em muito, os limites desse estudo.<sup>390</sup>

Mas que o que faz este volteio parsoniano nas considerações finais deste ensaio sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira? Na ausência das pretensões de “grande teoria”, como traduzir preocupações de semelhante natureza ao pequeno cenário (por pouco não diríamos sub-sistema) da sociologia uspiana dos anos 1960 e 1970? Talvez alguns comentários de Daniel Pécault a respeito dos contrastes e confrontos entre as

---

<sup>390</sup> Cf. Parsons, Talcott. *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama, 1967, p. 35-6.

gerações de 1930 e 1960 possam lançar relativa luz a estas inusitadas aproximações. De acordo com o autor de *Os intelectuais e a política no Brasil*, as gerações que medraram nestas duas datas estratégicas para configuração daquilo que Luiz Pereira chamava “etapa contemporânea” do Brasil, de modo muito particular, cada uma a seu modo, manifestavam “a mesma fé no evolucionismo” e no “poder das idéias”:

Sem dúvida, o evolucionismo não foi interpretado da mesma maneira. O que era sucessão de estágios do espírito humano torna-se a sucessão de etapas de desenvolvimento econômico. Não importa: em ambos os períodos, a modernização se insere diretamente no real. Da mesma maneira, o poder das idéias assume aspectos distintos. O que foi aptidão para inventar uma arquitetura institucional “de acordo com a realidade” se torna uma vocação para fomentar a mudança através da “ideologia”, do “projeto” e da “consciência”. Essas diferenças não passam de nuances, tanto em 1930 como em 1960, domina a mesma preocupação de se inspirar na “realidade brasileira” e, em consequência, a mesma suspeita em relação as “idéias importadas”. O mesmo ocorre com a crença na racionalidade una e indivisível: num caso, expressa-se pela regulação do social, no outro, pelo planejamento. A fidelidade positivista não era mais aceitável em 1960, mas não estava tão distante.<sup>391</sup>

É lícito admitir que o famoso seminário de Marx se apresentaria como um movimento importante da negação do antigo pendão estrutural-funcionalista da sociologia uspiana pré-revolucionária. Sem dizer dos namoricos do funcionalismo com o empirismo *à la* Chicago de boa parte da “sociologia aplicada” praticada pelas principais sumidades das ciências sociais da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Mas o que significa isso? Será que o legado de parte da sociologia uspiana, tal qual a teoria social de Spencer, estaria morta? Neste caso, seria Luiz Pereira “um representante típico das últimas etapas de desenvolvimento” da escola de Florestan, pagando - justamente por isso - o preço da voracidade vingativa do Deus zeloso da evolução da teoria científica? Em todo caso estas ilações podem nos ajudar a refletir e a compreender as razões de certo silêncio em torno de sua obra, pois como nos ensina certa modalidade de sociologia da ciência, “não é possível compreender adequadamente a natureza e a direção de desenvolvimento científico se não se aborda especificamente o conteúdo da ciência: seus conceitos, dados, teorias, paradigmas e métodos. Se diz que se demonstrou ser falsa a idéia de que é possível analisar de maneira efetiva o desenvolvimento da ciência longe da investigação concreta dos cientistas. Ao fim das contas, o estudo da ciência começa com seu produto,

---

<sup>391</sup> Cf. Pécaut, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1989, p. 181.

o conhecimento científico, e não simplesmente com os indivíduos que ocupam a posição social de 'cientistas'. (Diga-se de passagem, isto explica a escassez de estudos sociológicos dedicados aos cientistas comuns ou relativamente improdutivos: enquanto a ciência se define pelo produto de sua investigação, os que contribuem pouco diretamente a ela são difíceis de situar no quadro geral".<sup>392</sup> Aqui, mais uma vez, cabe perguntar: Luiz era um cientista comum? Não produziu nenhum tipo de conhecimento original que permita sua singularização e caracterização sociológica?

Questões deste calibre reclamam prudência, não admitindo asserções definitivas. Ainda mais quando existem evidências de que muitos dados decisivos continuam em jogo: afinal o que não dizer dos invisíveis, porém, cada vez mais sensíveis braços tentaculares do sistema capitalista, com suas sucessivas ondas de afirmação e suavização das contradições elementares que sustentam o ardiloso processo histórico do subdesenvolvimento–desenvolvimento, integrando e diferenciando espaços de sociabilidade locais em sua expansão quase ilimitada, provocando o grande despertar das carências não supridas, que para serem atendidas e atenuadas, ora exigem o reforço das determinações do sistema capitalista, ora a tensão limítrofe de suas negações? Como, nesta procissão de benesses e catástrofes, eliminar a reflexão sobre o destino das "populações marginais", contingente humano que padece das fortunas e dos infortúnios reais da capacidade oscilante de integração social deste *moto-continuo* das relações sociais de produção e reprodução capitalistas? O desfile de perplexidades poderia se decuplicar, refletindo os estilhaços do mundo contemporâneo tenuemente amarrado pelos fios da lógica da acumulação e do domínio do capital.

O fato de Luiz Pereira constituir, como sugerido algumas vezes neste ensaio, uma figura emblemática dos descaminhos e desencontros geracionais e institucionais da sociologia paulista e, talvez por extensão brasileira, não alivia em nada as responsabilidades daqueles que não faltaram ao encontro marcado com os novos ventos de renovação das ciências humanas (aliás, qual renovação?) nas últimas décadas. Mas certamente nos ilumina quanto ao passo em falso de muitos saltos no escuro de frágeis assimilações descoladas das necessidades imanentes de intervenção racional da realidade circundante. Se é certo que o mundo contemporâneo perdeu e vem perdendo muito da sua suposta transparência, às exigências quanto ao recobro da capacidade de se formular

---

<sup>392</sup> Cf. Merton, Robert K. *La sociología de las ciencias*. Madrid: Alianza Editorial, 1982, p. 20.

a autoconsciência crítica da realidade nos convida ao exame mais detalhado dos esforços acumulados por uma já caudalosa herança cultural de interpelação ao mundo e à sociedade que nos volteia. Se ela já não pode nos ensinar como a decifrar o futuro, ao menos nos ensinará os equívocos cometidos para que não se repitam os mesmos erros quando nos desafiar novamente a oportunidade de mergulhar na sintonia do nosso tempo histórico.

Por outro lado, voltando à deixa comparativa trazida pela citação de Parsons e suas eventuais repercussões na estruturação de pensamentos no interior da escola sociológica na USP: se o projeto da sociologia de Florestan está morto, como pode um de seus herdeiros afirmar que ele chegara finalmente ao poder em 1994?<sup>393</sup> Será, então, que só nos resta dizer “não é possível que o futuro reserve algo distinto de um industrialismo ‘maior e melhor’?” Que esta singela constatação sociológica explicaria o imobilismo do *mais do mesmo* do governo Lula? Ou uma concepção segundo a qual, pelo contrário, a sociedade contemporânea está em, ou próxima de, um ponto crítico (de uma revolução? Qual revolução? Uma revolução radical ou, ao gosto do amigo do (ex)-presidente FHC, uma revolução informacional?) dentro ou fora da ordem? De qualquer forma até que ponto isto não revela ou pode revelar as insuficiências, ou melhor limites, do pensamento sociológico uspiano? Porém o que dizer a respeito de seu alcance (lembrar que a boa crítica sempre apresenta os limites mas também o alcance) deste pensamento? Apresenta apenas um interesse residual ou ainda pode sustentar validade como estrutura total de uma teoria social sistemática? É certo que tudo isso suscitaria um problema de difícil resposta em termos do pensamento uspiano ou apenas de Luiz Pereira; o tratamento adequado destas questões superaria, em muito, os limites desse estudo, mas como a leitura da trajetória intelectual e a obra de Luiz Pereira podem aclarar alguma coisa disso tudo? Talvez sugerindo a oportunidade de se visitar e revisar a riqueza e diversidade de uma tradição sociológica que, a despeito de se apresentar relativa unanimidade de propósitos de descortinamento crítico do real, comporta uma insuspeitável plasticidade em suas realizações. Destarte, em seus acertos e desacertos, resta da atividade zelosa de Luiz Pereira à frente das sobras e sombras de uma singular experiência de desenvolvimento de projeto intelectual coletivo a preservação senão mesmo restauração da unidade na diversidade. Conforme o depoimento do professor Sedi Hirano,

---

<sup>393</sup> MARTINS, José de Souza. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p. 60 e 148.

Luiz Pereira deu conta sim. Eu não acho que ele não tenha dado conta do papel que lhe cabia. Eu não diria que a cadeira de sociologia I se esfacelou, muito pelo contrário. Eu acho que cada um trilhou um caminho diferenciado. (...) porque a grande verdade também é que esta idéia de escola é uma idéia que de fato o Florestan tinha: ele queria formar uma equipe de excelentes profissionais, de excelentes cientistas, não só sociólogos, mas também excelentes cientistas políticos e excelentes antropólogos. Florestan pensava em termos de ter excelentes cientistas formados por um certo tipo de ética, dedicado ao trabalho, de reflexão teórica, de uma massa crítica extremamente valorizada, tudo em nível de excelência. E nesse sentido eu acho que o núcleo forte do Florestan Fernandes permanece, a escola permanece. É claro, não da forma como existia antes. Porque antes era em torno de cátedras. O catedrático que era o núcleo de tudo. Em torno do catedrático girava tudo. Hoje, não. Hoje é departamento. Então o poder está um pouco mais pulverizado. Na medida em que o poder acadêmico está mais pulverizado, isso possibilita também o surgimento de singularidades diferenciadas, e portanto de uma certa diversidade de linhas teóricas e metodológicas. O que é extremamente fantástico ... Então essa formação multifacetada é uma marca da Universidade de São Paulo.<sup>394</sup>

Após o mergulho da morte, do naufrágio do esquecimento, o resgate da memória. Portanto, mais do que um provisório ponto de chegada, esta tese se conclui como um ponto de partida para futuras e mais arrojadas aventuras intelectuais. Em meio a tantas dúvidas que neste momento nos assolam, este é um pequeno avanço sob o domínio da incerteza do qual não nos resta a menor dúvida.

---

<sup>394</sup> Cf. O depoimento do professor Sedi Hirano, 23/03/2007.

## **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

### **A. Fontes Primárias e Documentos**

#### **a.1. Documentos institucionais de Luiz Pereira**

*Prontuário do Aluno Luiz Pereira.*

*Curriculum Vitae*, São Paulo, 1965.

*Curriculum Vitae*, São Paulo, 1972.

*Memorial Acadêmico apresentado para o concurso de Professor Adjunto na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.* São Paulo, FFLCH, 1972.

#### **a.2. Fontes manuscritas**

Cadernos com anotações de aulas de Luiz Pereira nos cursos de graduação (Sociologia do Desenvolvimento, 1970) e pós-graduação (Tipologias Sociológicas e Sociedade de Classes, 1971; Sociologia do Desenvolvimento e do Planejamento, 1972). Originais gentilmente cedidos pelo prof. Cláudio Niewcles Sanches Arantes, orientando de Luiz Pereira entre 1971-75.

#### **a.3. Entrevistas realizadas**

Celso de Ruy Beisiegel, São Paulo, 16 de março e 3 de julho de 2007.

Sedi Hirano, São Paulo, São Paulo, 23 de março de 2007.

Maria Helena Augusto Oliva, São Paulo, 27 de março de 2007.

Geraldo Di Giovanni, Campinas, 29 de março de 2007.

Juracy Armando Mariano, São Paulo, 10 de abril de 2007.

Niuvenius Junqueira Paoli, Campinas, 18 de abril de 2007.

Heloísa Fernandes e Paulo A. Silveira, São Paulo, 23 de abril de 2007.

José Carlos Garcia Durand, São Paulo, 30 de abril de 2007.

Brasílio Sallum Jr., São Paulo, 15 de maio de 2007.

Cláudio N. Sanches Arantes, São Paulo, 31 de maio de 2007.

João Batista Borges Pereira, São Paulo, 11 de junho de 2007.

Amélia Cohn, São Paulo, São Paulo, 22 de junho de 2007.

Maria Célia Paoli, São Paulo, 15 de agosto de 2007.

Luiz Gonzaga de Mello Belluzzo, São Paulo, 16 de novembro de 2007.

Ruben César Keinert, São Paulo, 7 de dezembro de 2007.

Cláudio Vouga, São Paulo, 11 de dezembro de 2007.

José de Souza Martins, São Paulo, 27 de janeiro de 2008.

Maria Coleta de Oliveira, Campinas, 27 de fevereiro de 2008.

## **B. Produção intelectual de Luiz Pereira:**

### **b.1. Livros próprios:**

1. *A escola numa área metropolitana: monografia sociológica sobre o funcionamento interno e as relações da escola primária com o meio social local.* Boletim n.º 253 FFCL da USP, São Paulo, 1960
2. *O magistério primário numa sociedade de classes: contribuição ao estudo sociológico de uma ocupação na cidade de São Paulo.* Boletim n.º 277 FFCL da USP, São Paulo, 1963.
3. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil.* São Paulo: DIFEL, 1965.
4. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento.* São Paulo: Pioneira, 1970
5. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo.* São Paulo: Pioneira, 1971
6. *Capitalismo: notas teóricas.* São Paulo: Duas Cidades, 1977.
7. *Anotações sobre o Capitalismo.* São Paulo: Duas Cidades, 1977.
8. *Classe operária: situação e reprodução.* São Paulo: Duas Cidades, 1978.

### **b.2. Organização de Coletâneas:**

1. *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação.* (em colaboração com Marialice M. Foracchi). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964
2. *Desenvolvimento, trabalho e educação.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. (1ª ed., 1967)
3. *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
4. *Urbanização e Subdesenvolvimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1969.
5. *Perspectivas do Capitalismo Moderno: Leituras de Sociologia do Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
6. *Populações Marginais.* São Paulo: Duas Cidades, 1978.

### **b.3. Artigos, Ensaio e comunicações**

1. "Relações entre a escola primária e comunidade", *Revista de Pedagogia*, Ano 2, vol. 2(4), jul/dez. de 1956, p.163-78.
2. "A promoção automática na escola primária paulista", *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, vol.XXX, nº 72, out/dez. de 1958, p.105-07.
3. "Alguns aspectos da escola primária no município de São Paulo", *Ciência e Cultura*, vol. X, nº 4, 1958, p. 157-58
4. "Repetência na escola primária e condições de vida urbana", *Revista de Pedagogia*, Ano 5, vol. 5(9), jan/junh. de 1959, p. 91-93
5. "Perfil do profissional e social do professor primário", *Revista de Pedagogia*, ano V, nº 10, julho-dezembro de 1959, p. 109-118.
6. "Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro", *Revista Brasiliense*, (também publicado na *Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara*, ano I, nº 1, 1960)
7. "Mulher e Trabalho", *Educação e Ciências Sociais*, ano V, vol.8, nº 15, setembro de 1960.
8. "Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro", *Revista Brasiliense*, nº 43, setembro-outubro, 1962, p.123-36.
9. "A qualificação do operário na empresa industrial: projeto de uma pesquisa em realização", *Revista Brasiliense*, nº 45, janeiro-fevereiro de 1963, p. 119-124.

#### **b.4. Resenhas**

1. SILVA, Geraldo Bastos. Educação e Desenvolvimento Nacional, *Revista Anhembi*, ano IX, nº 100, vol 34, março de 1959, p.251-254.
2. BROOKOVER, Wilbur B. *A Sociology of Education*, *Revista Anhembi*, ano IX, nº 101, vol 34, abril de 1959, p.433-34.
3. MYLES, W. Rodehaver. *The sociology of the school*. Thomaz Crowell Company: New York, 1957, *Pesquisa e Planejamento*, Boletim do CRPE/SP, ano 3, vol.3, jun. 1959, p.188-90.
4. HUTCHINSON, Bertram. *Mudanças Sócio-culturais entre os Bantu*, *Revista Anhembi*, Ano IX, nº 106, vol.34, 1959, p.143-45..
5. NUNAN, Geraldo Wilson. *O Planejamento de Metas e de Programas Governamentais*, *Revista Anhembi*, Ano X, nº 117, vol. 39, agosto de 1960, p.650-51.
6. COUNTS, George. *Educação e desenvolvimento nacional*, *Revista Anhembi*, Ano XI, nº 118, vol. 40, setembro de 1960, p. 156-58.
7. FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*, *Revista Anhembi*, Ano XI, nº 119, vol, 40, outubro de 1960, p.
8. LEITE, Dante Moreira. *O Caráter Nacional Brasileiro*, *Revista Anhembi*, Ano XI, nº 125, vol.42, março de 1961, p. 367-69.
9. FERNANDES, Florestan. *Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo*, *Revista Anhembi*, Ano XI, nº 136, vol. 47, março de 1962, p. 143-46.
10. VASEY, John. *The economics of education*. Faber & Faber, London, 1962, *Suplemento Literário do Estado de São Paulo*, ano 7, nº 320, 2 de março de 1963, p. 2; e *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, abril/junho, vol. XXXIX, nº 90, 1963, p. 192-94.
11. MOREIRA, Maria Sylvia Franco. *Os alunos do interior na vida escolar e social na cidade de São Paulo: técnica e resultados de uma pesquisa de treinamento*. Boletim 259 (Cadeira de Sociologia I, nº 9, FFCL/USP, São Paulo: 1962; in: *Suplemento Literário do Estado de São Paulo* , ano 7, nº 321, 9 de março de 1963, p. 2.
12. MANNHEIM, Karl. *An introduction to the sociology of education.*", *Suplemento Literário do Estado de São Paulo*, ano 7, nº 335, 9 de março de 1963, p. 2; e *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*, out/dez, vol. XL, nº 92, 1963, p. 168-70.
13. FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963"; *Suplemento Literário do Estado de São Paulo*, ano 8, nº 355, 9 de novembro de 1963, p. 2.
14. CALDEIRA, Clóvis. *Menores no meio rural*, Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960, 190 pags.; *Suplemento Literário do Estado de São Paulo* , ano 8, nº 366, 25 de janeiro de 1964, p. 2.

#### **C. Trabalhos sobre Luiz Pereira**

##### **c.1. Verbetes e Estudos monográficos.**

BEISIEGEL, Celso R. "Luiz Pereira", *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia até os dias atuais*. Organizado por Maria de Lourdes Fávero e Jader de M. Brito. Rio de Janeiro: Editoras UFRJ/MEC-INEP, 1999.

BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: DIFEL, 1973. (Parte II)

- FERNANDES, Florestan. "Luta em Surdina", in: *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 238-42. (Originalmente publicado na *Folha de São Paulo*, em 24 de julho de 1985.)
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. & SALLUM Jr., Brasília. "Um sociólogo no front: a luta, os livros e a morte de Luiz Pereira", *Senhor*, nº 266, 17 de julho de 1985, p. 80-1.
- HLADUN, Natália. *Um sociólogo na educação: Luiz Pereira, o homem, sua vida e obra*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. "Luiz Pereira: um educador no front", *Educação e Sociedade*, Ano VII, nº 22, set./dez. de 1986, p. 5-11.
- QUEIROZ Jr., Teófilo "Luiz Pereira ainda!", *Ciência e Cultura*, 58 (4), abril de 1986, p. 720-21.
- RIBEIRO, Núbia Ferreira. *Intelectuais, padrões de cientificidade e a escola como objeto de estudo: o lugar da produção e a produção do lugar em Luiz Pereira*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

#### c.2. Resenhas de Livros de Luiz Pereira.

##### *A escola numa área metropolitana*

1. FORACCHI, Marialice M. *Suplemento Literário* do jornal *O Estado de São Paulo*, 1960.

##### *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação*

1. MELLO, Giovani Namó de. *Pesquisa e Planejamento*, volume 10, dezembro de 1966, p.183-84.
2. FREDERICO, Celso. *América Latina*, ano 13(2/3), abril/setembro de 1970, p. 210-11. (Resenha da tradução espanhola do Livro, 1970)

##### *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*

1. MEDINA, Carlos Alberto. *América Latina*, ano 9 (2), abril/julho de 1966, p. 164-168.
2. MOTTA, Amélia dos Santos. *Revista Brasileira de História*, 1966.

##### *Estudos sobre o Brasil Contemporâneo*

1. CHILCOTE, Ronald H. *The hispanic American Historical Review*, vol. 57, nº 2, may, 1977, p. 3730-74.

##### *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*

1. FREDERICO, Celso. *América Latina*, ano 13(2/3), abril/setembro de 1970, p. 211-213.
2. ARAUJO, Braz José. *Revista de Administração Pública*, ano 11(2), junho de 1971, p.130-1.
3. CHILCOTE, Ronald H. *The hispanic American Historical Review*, vol. 57, nº 2, may, 1977, p. 3730-74.

##### *Capitalismo: notas teóricas*

1. DEMO, Pedro. *Revista de Cultura Vozes*, nº 5, ano 72, julho/junho de 1978, p. 394-95.
2. MOTTA, Carlos Guilherme. "O rigor da ciência", *Veja*, 18 de maio de 1977.

#### **D. Dicionários e obras de Referência**

- ELIAS NETTO, Cecílio. *Almanaque 2000: Memorial de Piracicaba – século XX*. Piracicaba: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba; *Jornal de Piracicaba*; UNIMEP, 2000.

IBGE. *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros*, volume XXIX, Rio de Janeiro: IBGE, 1957, p. 297-304.

SILVA, Benedito (Coord. Geral). *Dicionário de Ciências Sociais*. (Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação). Rio de Janeiro: Editora FGV, 1986.

WILLENS, Emílio. *Dicionário de Sociologia*. Porto Alegre: Editora Globo, 1950.

#### E. Bibliografia geral:

ANDERSON, Perry. *Considerações sobre o marxismo ocidental*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Sentimento de dialética na experiência intelectual brasileira: dialética e dualidade segundo Antonio Candido e Roberto Schawrz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

ARON, Raymond. *Etapas do pensamento sociológico*. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARRUDA, Maria Arminda do N. & GARCIA, Sylvia G. *Florestan Fernandes: mestre da sociologia moderna*. Brasília: Paralelo 15; CAPES, 2003.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. "A sociologia no Brasil: Florestan Fernandes e a 'escola paulista'." in: MICELLI, Sergio. (org.) *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 2. São Paulo: Editora Sumaré; FAPESP, 1995, p.107-232.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. "Florestan Fernandes e a sociologia de São Paulo", in: *Metrópole e cultura: São Paulo no meio século XX*. Bauru, SP: EDUSC, 2001, p.189-330.

ARRUDA, Maria Arminda Nascimento. "A sociologia no Brasil : Florestan Fernandes e a 'escola paulista', in: Micelli, Sergio (org.) *História das ciências sociais no Brasil*. Volume 2,. São Paulo: Sumaré, 1995.

AZANHA, José Pires. "A pesquisa educacional na Faculdade de Educação da USP", in: *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p. 58-62.

AZEVEDO, Fernando de. "A Universidade de São Paulo" in: *Ensaios Paulistas: Contribuição de O Estado de São Paulo às comemorações do IV Centenário da Cidade*. São Paulo: Anhembi, 1958, p. 215-22.

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

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia Educacional*. 2ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

BASTIDE, Roger. & FERNANDES, Florestan. *Branco e negro em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4ª edição revista. São Paulo: Global, 2008.

BASTOS, Elide Rugai. "Pensamento social da Escola sociológica paulista", in: MICELLI, Sergio (org.). *O que ler na ciência social brasileira*, volume IV. São Paulo: ANPOCS; Editora Sumaré, 2002, p. 183-230.

BASTOS, Elide Rugai, "UNESCO/ANHEMBI: um debate sobre a situação do negro no Brasil", p. 8. Texto apresentando no *Colóquio Internacional: O Projeto UNESCO no Brasil – uma volta ao campo 50 anos depois*, acessível no endereço eletrônico: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/03paper-Elide.htm>. (acesso feito em 12/02/2009)

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. "Prefácio", in: Cardoso de Mello, João Manuel. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. *Valor e capitalismo: um ensaio sobre a Economia Política*. 3ª edição. Campinas, SP: UNICAMP. IE, 1998.

BENEDICT, Ruth. *Padrões de Cultura*. Lisboa: Livros do Brasil, s/d.

- BIDERMAN, Ciro; COZAC, Luis Felipe e REGO, José Márcio. *Conversas com economistas brasileiros*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1997
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. "Ideologia e desenvolvimento: Brasil, 1930-1964", in: LOUREIRO, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 71-105.
- BILAC, Maria Beatriz B. & TERCI, Eliana. *Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1830- 1950)*. Piracicaba: UNIMEP, 2001.
- BOAS, Franz. *Antropologia Cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro:Zahar, 2005, p. 53.
- BOGARDUS, Emory. *Evolução do pensamento social*. (volume II ) Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1965.
- BRANDÃO, Gildo Marçal. "Pesquisando democracia e desenvolvimento", apresentação do Seminário "Força e legitimidade" promovido pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Democratização e Desenvolvimento, disponível no site "Gramsci e o Brasil".
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. "Interpretações sobre o Brasil", in: Loureiro, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.17-69
- CANDIDO, Antonio. "A Faculdade no centenário da abolição", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 34, novembro de 1992.
- CANDIDO, Antonio. "A sociologia no Brasil", in: *Tempo Social*, 18 (1), junho de 2008.
- CANDIDO, Antonio. *Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Recortes*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993, p. 199.
- CANDIDO, João Carlos. *Entre a "política" e a "polícia": a constituição e a crítica da sociedade industrial democrática na sociologia paulista dos anos 1950 e 1960*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.
- CARDOSO, Fernando Henrique & IANNI, Octavio. *Cor e mobilidade social em Florianópolis: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional*. São Paulo: Comaphnia Editora Nacional, 1960, p. XIII-IV.
- CARDOSO, Fernando Henrique Cardoso, "Uma pesquisa impactante", in: Bastide, Roger. & Fernandes, Florestan. *Branços e negros em São Paulo: ensaio sociológico sobre aspectos da formação, manifestações atuais e efeitos do Preconceito de cor na sociedade paulistana*. 4ª edição revista. São Paulo: Global, 2008., às p. 9-16.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *O empresário industrial e o desenvolvimento econômico no Brasil*. São Paulo: Difel, 1964.
- CARDOSO, Irene Arruda R. *A universidade da comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- CELESTE FILHO, Macioniro. *A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo- Década de 1960*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- COHN, Gabriel. "Eclétismo bem temperado", in: D'Incao, Maria Ângela. (org.) *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p.48-53.
- COHN, Gabriel. "Florestan Fernandes e o radicalismo plebeu em Sociologia", in: *Estudos Avançados*, 19 (15), 2005, p. 245-50.
- CORREA, Mariza. "A revolução dos normalistas", in: *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1988, p. 13-24.
- CORREA, Mariza.(org.) *História da Antropologia no Brasil*. Campinas: editora da Unicamp; São Paulo: Vértice, 1987.
- D'INCAO, Maria Ângela. (org.) *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- DURHAM, Eunice. "Formando gerações", in: D'Incao, Maria Ângela. (org.) *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DURKHEIM, Emile. *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Editorial Schapire, 1967.
- EKERMAN, Raul. A comunidade de economistas no Brasil: dos anos 50 aos dias de hoje. *Revista Brasileira de Economia*, 43 (2), abr./jun. 1989.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FERNANDES, Florestan. "A Sociologia: objeto e principais problemas", in: *Ensaio de sociologia geral e aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- FERNANDES, Florestan. "Esboço de trajetória", in: *BIB*, Rio de Janeiro, nº 40, 2º semestre de 1995.
- FERNANDES, Florestan. "O estudo da organização social", in: *Elementos de sociologia teórica*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1970, p. 113-163.
- FERNANDES, Florestan. "O fôlego de uma sociedade em mudança", in: Ianni, Octávio (org.) *Florestan Fernandes: sociologia*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). São Paulo: Ática, 1986, p.198-224.
- FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FERNANDES, Florestan. *A condição de sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FERNANDES, Florestan. *A contestação necessária*. São Paulo: Ática, 1995, p. 187-8.
- FERNANDES, Florestan. *A natureza sociológica da sociologia*. São Paulo: Ática, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 198
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia numa era de revolução social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966.
- FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.
- FERNANDES, Florestan. *Mudanças sociais no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1979.
- FERNANDES, Florestan. *O significado do protesto negro*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, Florestan. *Que tipo de República?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FERNANDES, Heloisa Rodrigues. "Florestan e seus leitores", *Caros Amigos*, ano VII, nº 98, 2003, p. 19. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>
- FERREIRA, Márcia dos Santos. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.
- FIGUEIREDO, Ferdinando de Oliveira. As transformações do pós-guerra e o pensamento econômico da CEPAL. *Revista de Economia Política*, vol. 10, 4 (40), outubro/dezembro de 1990, p. 138-150.
- FORACCHI, Marialice M. (org.) *Karl Mannheim: sociologia*. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 25). São Paulo: Ática, 1982.
- FORACCHI, Marialice M. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FORACCHI, Marialice M. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982.
- FREITAG, Bárbara. "in: D'Incao, Maria Ângela. (org.) *O saber militante: ensaios sobre Florestan Fernandes*. São Paulo: ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 48-53.
- FREITAS, Marcos Cezar de. "Pensamento social, ciência e imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros", in: *Revista Brasileira de educação*, nº 15, setembro-dezembro, 2000, p. 41-61.
- GARCIA, Sylvia G. "Folclore e sociologia em Florestan Fernandes", in: *Tempo Social*, 13(2), novembro de 2001, p. 143-67.

- GARCIA, Sylvia Gemignani. *Destino ímpar: sobre a formação de Florestan Fernandes*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- GIANNOTTI, José Arthur. "Aula Inaugural de 1987 na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 17, maio de 1987, p. 62-70.
- GIANNOTTI, José Arthur. "CEBRAP, vinte anos depois", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 25, maio de 1989, p..
- GIANNOTTI, José Arthur. "Recepções de Marx", *Novos Estudos CEBRAP*, nº 50, março de 1998, p.115-24.
- GOERTZEL, Ted George. *Fernando Henrique Cardoso: Reinventing Democracy in Brazil*. Boulder: Lynne Rienner, 1999.
- GOLDENSTEIN, Lídia. *Repensando a dependência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio. "O Projeto da UNESCO na Bahia", texto apresentando no *Colóquio Internacional: O Projeto UNESCO no Brasil – uma volta ao campo 50 anos depois*, acessível no endereço eletrônico: <http://www.ceao.ufba.br/unesco/01Paper-ASG1.htm>. (acesso feito em 12/02/2009).
- HERPIN, Nicolas. *A sociologia americana: escolas, problemáticas e práticas*. Porto: Edições Afrontamento, 1982.
- IANNI, Octavio. *Estado e capitalismo: estrutura social e industrialização no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 3ª edição, revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- IANNI, Octavio. *Sociologia e sociedade no Brasil*. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- JACKSON, Luiz Carlos. "Gerações pioneiras na sociologia paulista (1940-1965)". in: *Tempo social. Revista de Sociologia da USP*, volume 19 (1) de junho de 2007, p.263-283.
- JACKSON, Luiz Carlos. "A sociologia paulista nas revistas especializadas (1940-1965)". *Tempo Social Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, vol.16,n.1, junho de 2004, p.263-283.
- JACKSON, Luiz Carlos. "Tensões e disputas na sociologia paulista (1940-1970)". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 65, 2007, p. 33-49.
- LAHUERTA, Milton. Intelectuais e resistência democrática: vida acadêmica, marxismo e política no Brasil. *Cadernos AEL*, n. 14-15. IFCH, Unicamp, 2001.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LIEDKE FILHO, Enno D. *Teoria e método na escola da USP (1954-62)*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de Brasília, 1977.
- LIMA, Elói José da Silva. *A criação da Unicamp: administração e relações de poder numa perspectiva histórica*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1989.
- LOPES, Juarez Brandão. "Reflexiones sobre las ciencias sociales en São Paulo", *Revista Mexicana de Sociologia*, año XXXV, vol. XXXV, nº 1, enero-marzo, 1973, p. 133-149.
- LOUREIRO, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997
- LOUREIRO, Maria Rita. *Economistas no governo: gestão econômica e democracia*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- LOVE, Joseph. *A locomotiva: São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- LUKÁCS, Georg. *Existencialismo ou marxismo?* São Paulo: Senzala, 1967.
- MAILHIOT, Gerald. *Dinâmica e gênese de grupos*. 4ª ed. são Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970, p. 121-147.
- MAIO, Marcos Chor. O projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41,1999.
- MALINOWSKI, B. *Argonautas do pacífico ocidental*. (Os pensadores, volume XLIII). São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MANNHEIM, Karl. *Essays on the sociology of knnowledge*. London: Routledge & Kegan Paul, 1952.
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. Porto Alegre: Globo, 1950.

- MANNHEIM, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- MANTEGA, Guido. "O pensamento econômico brasileiro de 60 a 80: os anos rebeldes", in: LOUREIRO, Maria Rita (org.) *50 anos de ciência econômica no Brasil (1946-1996): pensamentos, instituições, depoimentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p. 107-157.
- MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MARIANI, Maria Clara. "Educação e Ciências Sociais: O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais", in: SCHWARTZMAN, Simon (org.) *Universidades e Instituições científica no Rio de Janeiro*. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982, p. 167-95. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/inep/htm>, acesso em 12/09/2007.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. (org.) *Florestan ou o sentido das coisas*. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. *A dinâmica de um pensamento crítico: Caio Prado Jr. (1928-1935)*. São Paulo: Edusp, 2008.
- MARTINS, José de Souza. "A USP nos tempos das trevas", *Caros Amigos*, ano VII, nº 98, 2003, p. 19. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>
- MARTINS, José de Souza. *Florestan: sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- MASSI, Fernanda. *Estrangeiros no Brasil: a missão francesa na USP*. Dissertação de Mestrado, Campinas, IFCH/UNICAMP, 1991.
- MAUSS, Marcel. *Ensaio de sociologia*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- MEDEIROS, Carlos Aguiar de. *A "superação" da teoria do subdesenvolvimento da CEPAL: os caminhos da crítica*. Texto para Discussão nº 91. Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MENDONZA, Edgar S. G. "Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950)", in: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jun/dez 2005, p. 440-470
- MERTON, Robert K. *La sociologia de las ciencias*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- MERTON, Robert K. *Social Theory and social structure*. Revised and Enlarged Edition. New York: The Free Press, 1957.
- MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- MOREIRA, Maria Sylvia Franco. *Os alunos do interior na vida escolar e social da cidade de São Paulo: técnica e resultados de um pesquisa de treinamento*. Boletim nº 259 da Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1962.
- NASSIF, Luís. *Folha de São Paulo*, 16 de agosto de 2003, p. B3.
- NOBRE, Marcos & REGO, José Márcio (orgs.) *Conversas com filósofos brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- OSBURN, W. F. "The Hypothesis of cultural lag" (1922), in: *Social change with respect to cultural and original nature*. New York: Dell Publishing Company, 1966.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. "As ciências sociais no Rio de Janeiro", in: MICELLI, Sergio. (org.) *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 2. São Paulo: Editora Sumaré; FAPESP, 1995, p.233-308.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.
- OLIVEN. Arabela Campos. "Resgatando o significado do departamento na Universidade Brasileira", in: Martins, Carlos Benedito (org.) *Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ORTIZ, Renato. "Notas sobre as ciências sociais no Brasil", in: *Novos Estudos* CEBRAP, nº 27, julho de 1990, p.163-175.

- PAOLI, Niuvenius J. *As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das histórias intelectuais de quatro personagens: Josildedeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão Lopes e Oracy Nogueira*. Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da USP, 1995.
- PAOLI, Niuvenius J. *Sobre educação e democracia em Florestan Fernandes*. Comunicação apresentada ao seminário do Instituto da Cidadania da Fundação Perseu Abramo, mimeografado.
- PARK, Robert E. "Prefácio", in: PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia*. 2ª ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.
- PARK, Robert E. "The City as a social laboratory", in: *On social control and collective behavior*. (Selected papers edited and with an Introduction by Ralph H. Turner). Chicago & London: The University of Chicago Press, 1967, p. 3-18
- PAULA, Maria de Fátima. *A modernização da universidade e a transformação da intelligentsia universitária: os casos da USP e da UFRJ*. Florianópolis: Insular, 2002.
- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PIERSON, Donald. *Teoria e pesquisa social*. 18ª edição Revista. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1981.
- PONTES, Heloísa. *Destinos mistos: os críticos do Grupo Clima em São Paulo (1940-1968)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 142.
- PULICI, Carolina. *De como o sociólogo deve praticar o seu ofício: as cátedras de Sociologia da USP entre 1954 e 1969*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2004.
- REDFIELD, Robert. "A 'sociedade de folk' e a cultura", in: Pierson, Donald. (org.) *Estudos de organização social. Tomo II: Leituras de Sociologia e Antropologia Social*. 2ª ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1970, p. 566-577.
- REGO, José Márcio & MANTEGA, Guido. *Conversas com economistas brasileiros II*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- REGO, José Márcio & MANTEGA, Guido. (orgs.) *Conversas com economistas brasileiros (II)*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- REGO, José Márcio.; BIDERMAN, Ciro. (orgs.) *Conversas com economistas brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- ROCHER, Guy. *Talcott Parsons e a Sociologia Americana*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- ROMÃO, Wagner de Melo. *A experiência do CESIT: sociologia e política acadêmica nos anos 1960*. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003.
- SALLUM JR., Brasília. "Notas sobre o surgimento da sociologia política em São Paulo". *Política & Sociedade: revista de sociologia política*, nº 1, setembro de 2002, p.73-93.
- SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. *Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 36 a 56.
- SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos (org.) . *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- SARTRE, Jean-Paul. "O existencialismo é um humanismo", in: *Sartre (Os pensadores)*. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SARTRE, Jean-Paul. "Questão do método", in: *Sartre (Os pensadores)*. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SCHWARTZMAN, Simon. "A revolução de 1930 e as primeiras universidades", in: *Um espaço para a ciência: formação da comunidade científica no Brasil*. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br>. Acesso em setembro de 2007.
- SCHWARTZMAN, Simon. "A universidade de São Paulo", in: *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979, p.191- 214.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1979, p. 191-214.

- SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* São Paulo: Companhia da Letras, 1987.
- SHILLS, Edward. "Tradition, ecology and Institution in the history of sociology", in: *Daedalus*, 1970, p. 760-825.
- SILVA, Graziella Moraes da. *Sociologia da sociologia da educação: caminhos e desafios de uma policy science no Brasil (1920-1979)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.
- SINGER, Paul. "Depoimento" a REGO, José Márcio & MANTEGA, Guido (orgs.). *Conversas com economistas brasileiros II*, op. cit., p. 184 a 187.
- SINGER, Paul. *Desenvolvimento econômico e evolução urbana*. São Paulo: Cia. Editora Nacional e EDUSP, 1968.
- SINGER, Paul. Intelectuais de esquerda no Brasil: a experiência do poder. In: SOLA, Lourdes (org.). *O estado da transição: política e economia na Nova República*. São Paulo: Vértice, 1988, p.63-91.
- SOARES, Eliane Veras. *Florestan Fernandes: o militante solitário*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SORJ, Bernardo. "Estratégias, crises e desafios das Ciências Sociais no Brasil", in: MICELI, Sergio. (org.) *História das Ciências Sociais no Brasil, volume 2*. São Paulo: Sumaré : FAPESP, 1995, p. 309-39.
- SORJ, Bernardo. *Construção intelectual do Brasil contemporâneo: da resistência à ditadura ao governo FHC*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- THOMAS, W.I. "Definition of the situation", in: <http://www.sociosite.net/topics/texts/thomas.php>. (último acesso em 28/06/2009)
- VELHO, Otávio Guilherme. "A propósito da publicação de uma coletânea", in: *Sociedade e agricultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 9-28.
- VELHO, Otávio Guilherme. "Antropologia para sueco ver", *Dados: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, Vol. 23, nº 1, 1980, p.79-91.
- VELHO, Otávio Guilherme. "Processos sociais no Brasil pós-64: as Ciências Sociais", in: SORJ, Bernardo. & Almeida, Maria Hermínia Tavares. (orgs.) *Sociedade e política no Brasil pós64*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 240-261.
- VERSIANI, Flávio. A ANPEC aos 25 anos: passado e futuro. *Revista ANPEC*, 1, agosto de 1997, p. 219-259.
- VIANNA, Carlos Roberto. *Vidas e circunstâncias na educação matemática*. São Paulo. Tese de doutoramento defendida na FE/USP, 2000, disponível em [www.ghoem.com/textos/carlos/tese\\_carlos\\_vianna.pdf](http://www.ghoem.com/textos/carlos/tese_carlos_vianna.pdf), p. 157 da versão eletrônica. Acesso em 31/01/2007.
- VILA NOVA, Sebastião. *Donald Pierson e a escola de Chicago na sociologia Brasileira: entre humanistas e messiânicos*. Lisboa: Vega, 1998.
- VILLAS BOAS, Glauca. *Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2006.
- WALESKA, Ana Mendonça. "O projeto de Anísio Teixeira", in: Brandão, Zaia & Waleska, Ana Mendonça (org.) *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Casa de professores, 1997.
- WEBER, Max. *Economía y sociedad*. 2ª ed. 11ª reimpressão. México: Editora FCE, 1995, p. 193-204.
- WILLENS, Emílio. "Estudos Antropológicos e sociológicos sobre a educação", *Boletim Bibliográfico da Biblioteca Municipal de São Paulo*, II, 1944, p. 7-15.
- WILLENS, Emílio. "Peneiramento e seleção", *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano V, LII, novembro de 1938, p. 234-42.
- WILLENS, Emílio. "Posição social e educação dos imaturos entre os povos naturais", *Revista do Arquivo Municipal*, São Paulo, ano V, XLIX, julho - agosto de 1938, p. 5-33.
- WITTER, José Sebastião. "Uma vida na sala de aula", *Revista Pesquisa Fapesp*, edição 124, junho de 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. *O Brasil como laboratório: educação e ciências sociais no projeto dos Centros Brasileiros de Pesquisa Educacionais – CBPE/INEP/MEC (1950-60)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 1999.