



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/FE

**BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA**

**LUIZ PEREIRA: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO**

Rio de Janeiro

2011

**BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA**

**LUIZ PEREIRA: PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Libânia Nacif Xavier

Rio de Janeiro

2011

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação "*Luiz Pereira: Profissionalização docente e educação*"

Mestrando: **Bruno Cardoso de Menezes Bahia**  
Orientado pelo (a): **Prof<sup>a</sup>. Dra. Libânia Nacif Xavier**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2011**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

Prof<sup>a</sup>. Dra. Libânia Nacif Xavier

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirjam Waidenfeld Chaves

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Maria Bousquet Bomeny

*In memoriam*

À vovó Néa – quanta saudade!  
e pela certeza da alegria que sentiria  
em saber de mais uma etapa vencida!

À Fabiana por seu sorriso, seu carinho e sua presença  
– por, simplesmente, existir em minha vida.

## AGRADECIMENTOS

### **À minha família**

Aos meus pais, Luiz Cezar e Giselda, verdadeiros mestres que me ensinaram, acima de tudo, a viver sob os pilares de uma boa educação e valores sólidos, que constituem meu maior patrimônio.

Aos meus irmãos, Fernanda e Rodrigo, por estarem ao meu lado, às vezes perto, às vezes longe, mas na certeza de que sempre poderei contar com eles.

À pequena Mariana, por sua presença irradiar toda felicidade do mundo em nossos corações.

A minha querida tia Tânia Maria, por todas as horas de colóquios intelectuais, projetos, pesquisas que dos sonhos saltaram e se enraizaram no mundo real.

### **Aos meus professores**

À professora Iris Rodrigues (UFRJ) que me conduziu para além do amor à filosofia – encaminhou-me ao amor ao ensino da filosofia – por cada palavra, exemplo e dedicação que fizeram o professor que sou hoje.

À professora Yvonne Maggie (UFRJ) que trilhou meus primeiros passos na pesquisa antropológica apresentando-me seus autores, e dirigindo meu foco de pesquisa para a educação – por todos os momentos no grupo de pesquisa que me ensinaram a lidar com o ambiente acadêmico e organizar minhas ideias.

À professora Rosane Manhães Prado (UERJ) que nos momentos angustiantes de minha atribulada pós-graduação sempre mostrou um amor incondicional pela pesquisa, um doar pleno e feliz – pelo exemplo da comunhão entre investigação e docência.

À professora Adriana Fresquet (UFRJ) que confiou em seu livro minha primeira “semente”, minha primeira publicação acadêmica – por trilhar nossos caminhos educacionais através da imagem e um olhar diferenciado e atento para a infância.

À professora Libânia Nacif Xavier (UFRJ), querida orientadora e amiga que durante quase três anos se dedicou em acompanhar, corrigir, discutir e encaminhar essa pesquisa – por todo carinho com que olhava com atenção cada linha escrita (e trocava cada verbo)! Agradeço desde a aceitação do meu projeto, que fomos lapidando ao longo do tempo, até o dia de hoje que, certamente, sem a sua orientação não teríamos chegado a um final feliz. Meu muitíssimo obrigado.

**Aos meus amigos**

A Solange Rosa de Araújo, secretária do PPGE-UFRJ, mais que uma amiga, sempre esteve à disposição de todos os discentes para solucionar quaisquer tipos de problemas – pela dedicação e por ser uma pessoa maravilhosa e sempre presente no programa.

A todos os meus grandes amigos que compreenderam minha ausência nos momentos pesquisa, escrita e correção desta dissertação, mas que sempre tinham palavras doces e apoiaram em tudo esta minha etapa acadêmica. Os nomes são muitos e citando-os, poderia deixar alguns omitidos, o que seria injusto. Mas vocês sabem o amor e a amizade que tenho por vocês que deixam minha vida mais feliz.

## RESUMO

BAHIA, Bruno. Luiz Pereira: profissionalização docente e educação. Rio de Janeiro, 2011. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesta dissertação procuraremos elucidar algumas características do pensamento pedagógico brasileiro, visto por um autor específico, acerca do complexo do ensino primário e sua profissionalização. Para tanto, apropriamo-nos do livro *O Professor Primário Metropolitano*, de Luis Pereira, publicado em 1963. O que pretendemos, a partir do contato com o pensamento deste autor é perceber a importância da pesquisa educacional aliada aos métodos e visões das Ciências Sociais frente a um Estado que passava por um processo de mudanças políticas e econômicas que refletirão na realidade da educação coetânea e, também na atual. Os estudos selecionados fazem parte de um legado extremamente importante para a pesquisa educacional posterior sobre o tema da profissionalização docente, em particular e, também, da educação de um modo geral. A educação, nas obras de Pereira, é conjugada à idéia, sempre presente, do desenvolvimento nacional, ou seja, associada à *modernização* e *urbanização*. A dissertação pretende contribuir, também, para somar esforços na recuperação e análise de autores e obras que exerceram impacto no desenvolvimento da pesquisa educacional. Tendo em vista a pouca atenção dada pelos estudos sobre educação ao legado intelectual das gerações pregressas, esse trabalho visa se debruçar sobre contribuições específicas de autores como Luiz Pereira, Aparecida Jolly Gouveia, João Roberto Moreira e Josildeth Gomes. Desse modo pretende ampliar o conhecimento sobre os processos de institucionalização da educação escolar e de profissionalização docente, ao mesmo tempo que ilumina o próprio processo de institucionalização da pesquisa educacional em suas relações com outros campos de conhecimento como, por exemplo, a sociologia e a antropologia, a geografia e a filosofia.

Palavras-chaves: profissionalização docente, Luiz Pereira, professor primário

### ABSTRACT

BAHIA, Bruno. Luiz Pereira: teachers professionalization and education. Rio de Janeiro, 2011. Master's degree essay – Education department, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

This research tries to clarify some characteristics of Brazilian pedagogical thinking based on the ideas of a specific author, concerning the complex of elementary teaching and its professionalization. To do so, it was used as a reference, the book *O Professor Primário Metropolitano*, written by Luis Pereira, published in 1963. The intention is to notice the importance of the educational research allied to the methodologies and views from the Social Sciences facing a State which was in a process of political and economical changes and because of that, reflects in nowadays education. The selected studies take part of an important legacy for later educational researches about teachers professionalization, particular speaking, of education in general. Education, in Pereira's works, represents national development associated with modernization and urbanization. This thesis also intends to add efforts in restoration and analysis of authors and works which caused impact on the development of educational research. Observing the lack of attention given to education by studies on intellectual legacy of previous generations, this study aims to look into the specific contributions of authors such as Luiz Pereira, Aparecida Jolly Gouveia, João Roberto Moreira e Josildeth. This way, it intends to expand knowledge about the processes of institutionalization of school education and teachers professionalization, while it illuminates its own process of institutionalization of educational research in its relations with other fields of knowledge, for example, sociology and anthropology, geography and philosophy.

Key words: teachers professionalization, Luiz Pereira, elementary school's teachers.



## SUMÁRIO

### **Apresentação**

0.1.	Pensamento social e reflexões pedagógicas: a contribuição de Luiz Pereira	10
0.2.	A Escola, o Professor e a Cidade	14
0.3.	Objetivos e Estrutura do Trabalho	19

### **Capítulo 1    **Entre textos e contextos: o intelectual e sua geração****

1.1.	Entre textos e contextos	22
1.2.	Luiz Pereira e sua geração	25
1.3.	O intelectual e a educação	34
1.4.	A cidade, a escola e o professor nos anos 1960	38

### **Capítulo 2    **O autor, o livro e a obra****

2.1.	O autor	44
2.2.	O tema em questão	53
2.3.	O livro	56
2.4.	A obra	76
2.5.	O conjunto da obra	86

### **Capítulo 3    **O professor primário em foco****

3.1.	São Paulo e Minas Gerais sob a ótica de Aparecida Jolly Gouveia	90
3.2.	O Rio de Janeiro e seu professorado: Josildeth da Silva Gomes	95
3.3.	O professor primário do Rio Grande do Sul em João Roberto Moreira	98
3.4.	Uma conversa entre eles e Pereira	100

### **Considerações Finais**

### **Anexos**

I.	Relação de Livros Publicados pelo CBPE-INE (1955-65)	113
II.	Fontes bibliográficas de “ <i>O professor primário metropolitano</i> ”	116
III.	Cronologia da obra de Luiz Pereira	119

### **Referências bibliográficas**

121

## APRESENTAÇÃO

O presente estudo pretende analisar a contribuição de um sociólogo que iniciou as suas atividades acadêmicas nas décadas de 1950-60. Trata-se de Luiz Pereira (1933 – 1985). Abordaremos, em particular, a contribuição do estudo que se volta para processo de profissionalização do professor primário na cidade de São Paulo, originalmente apresentado como tese de doutorado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (USP), em 1961, sob a orientação de Florestan Fernandes.

O livro de Luiz Pereira faz parte de uma tradição de estudos que, ao voltar os olhos para as décadas de 1950 e 1960, destacou a questão da mudança social. Para esses estudos, o período assinalado, no Brasil, foi marcado por grandes transformações que selaram o trânsito entre dois modelos de sociedade: um com resquícios de tradicionalismo, herdado do período colono-imperial, e outro que reflete o desenvolvimento urbano-industrial. Conseqüentemente, a educação, frente a esses modelos, também acaba se alterando e se adaptando a uma nova sociedade.

Esta breve apresentação divide-se em três seções que procurarão ilustrar como a educação, e por sua vez, a profissão docente, se estabelece neste período de transição. O primeiro item, *Pensamento social e reflexões pedagógicas: a contribuição de Luiz Pereira*, situa a importância do autor, sua obra e seus métodos para a reflexão acerca da educação no período. Na seção seguinte, procuramos ilustrar com base na literatura recente sobre a História da Educação, a maneira como a escola, o professor e a cidade se articulam e produzem efeitos sobre a vida do indivíduo que vive as mudanças ocorridas. Por fim, comentamos os objetivos e a estrutura desta dissertação.

### **Pensamento social e reflexões pedagógicas: a contribuição de Luiz Pereira**

Acompanhando o processo de desenvolvimento mundial, no Brasil constata-se várias mudanças em diversos setores da economia, política, urbanização e administração

pública. Na educação não foi diferente. Embora em algumas áreas de conhecimento as mudanças tenham ocorrido ao menos aparentemente de forma agressiva e avassaladora sem sequer deixar vestígios do pensamento originário de determinadas teorias, na educação esse processo é paulatino, enraizado em uma forte tradição pedagógica, mas também social e ideológica, e nem sempre reconhecido pela comunidade de pesquisadores.

Nesta dissertação procuraremos elucidar algumas características do pensamento pedagógico brasileiro, visto por um autor específico, acerca do complexo do ensino primário e sua profissionalização. Para tanto, apropriamo-nos do livro *O Professor Primário Metropolitano*, de Luis Pereira, publicado no âmbito das publicações do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Duas ordens de preocupação orientaram a escolha deste objeto. A primeira contorna o conteúdo inovador para a época em que foi produzida a pesquisa divulgada no referido livro. Percebemos a dificuldade encontrada por Pereira para embasar suas análises à luz de pensadores brasileiros. Suas referências são basicamente de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que passaram por transformações semelhantes, em um tempo pretérito ao nosso. A segunda fundamenta-se na possibilidade de que este objeto possa, talvez, vislumbrar argumentos e concepções ainda presentes no pensamento atual sobre este sistema, visto que pesquisas contemporâneas contemplam o autor quando tratam do tema da profissionalização docente e feminização do magistério primário<sup>1</sup>.

O que sugerimos, portanto, é o diálogo entre as concepções acerca da profissionalização docente entre Luiz Pereira e outros pesquisadores contemporâneos a ele, seus interlocutores, com a finalidade de amplificar a visão sobre o assunto em um

---

<sup>1</sup> Podemos citar algumas pesquisas que referenciam as pesquisas de Pereira e que legitimam sua importância para os estudos no campo da educação e desenvolvimento do país. Nos anos 1960, Salvador Minuchin explora o viés psicológico da presença da mulher no mercado de trabalho (*Family structure, family language and the puzzled therapist* – 1969); nos anos 1970 podemos selecionar sua influência para pensar a “nova” cidade nos trabalhos de E. R. Durham (*A caminho da cidade: a vida rural e a migração para São Paulo* – 1973) e Juarez Rubens Brandão Lopes (*Desenvolvimento e mudança social; formação da sociedade urbana-industrial no Brasil* – 1976); na década de 1980, os estudos em educação reconhecem sua relevância em textos como os de Niuvenius Junqueira Paoli (*Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação* – 1980) e de Luiz Antônio Cunha (*Educação e Sociedade no Brasil* – 1987); nos anos 1990 trata-se do problema do fracasso escolar e das relações de gênero no âmbito da escola, e exemplificamos com as apresentações de Maria Helena Souza Patto (*A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* – 1993), Marília Pontes Sposito (*Estudo sobre juventude e educação* – 1997), Marília Pinto de Carvalho (*No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais* – 1999) e Cláudia Vianna (*Os nós dos “nós”: crises e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo* – 1999); e por fim, nos anos 2000, encontramos pesquisas no que tange a educação de um modo geral na reflexão da sala de aula e da escola como os trabalhos de Ana Maria Falsarella (*Formação continuada e prática de sala de aula* – 2004) e José Geraldo Silveira Bueno (*Função social da escola e organização do trabalho pedagógico* – 2004).

âmbito nacional, pois os escritos destes autores contribuem substancialmente para as discussões do tema citado a partir de pesquisas realizadas em diferentes estados brasileiros. Luiz Pereira, ao lado de Aparecida Jolly Gouveia, João Roberto Moreira e Josildeth Gomes, de forma especial, todos ligados ao corpo dos pesquisadores, técnicos e colaboradores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), empreenderam – cada um a seu modo – um olhar sobre a profissionalização docente primária. Pereira, por exemplo, a concebe não somente como uma totalidade de simples professoras primárias, mas como um *complexo* que envolvia, além delas (e de uma minoria de professores do sexo masculino), os professores do curso normal e os normalistas que ainda se preparavam para o cargo docente (1963: 10).

As obras que pretendemos analisar são frutos de pesquisas realizadas em um mesmo período marcado pela expansão da escola de massas no Brasil. O CBPE e seu principal veículo de divulgação, a revista *Educação e Ciências Sociais*, juntamente com os livros disseminados pela política de publicações do Centro, registram as diversas facetas das discussões educacionais da época com base em seus relatórios de pesquisas, ensaios e análises de conjunturas.

O livro de Luiz Pereira, assim como *Professoras de Amanhã* de Aparecida Jolly Gouveia, fazem parte de um conjunto de livros editados pelo CBPE, órgão vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC<sup>2</sup>, nos anos 1950-60. O acervo foi objeto de investigação da professora Libânia Nacif Xavier, por ocasião dos 70 anos do INEP. Conforme observou a autora, pode-se perceber por meio destes livros “as tensões que acompanharam as relações entre política institucional, produção intelectual e renovação das práticas escolares” (2008b: 70). As referidas publicações foram analisadas pela autora, tendo em vista os seus significados materiais e simbólicos (Chartier *apud* Xavier, 2008b) que perpassariam o próprio conteúdo dos livros a fim de vislumbrar sua história e seus objetivos conjecturais. Para melhor compreender as classificações e as motivações que orientaram aquela política de publicações, estas foram analisadas a partir de sua inserção em séries ou coleções, definidas pela equipe editorial do CBPE, muito provavelmente em acordo com os públicos e os temas privilegiados nas obras publicadas. No Anexo I, disponibilizamos toda a listagem de publicações, divididas por séries, para percebermos a noção de todo o conjunto.

---

<sup>2</sup> Em 1952, Anísio Teixeira procurou revigorar a função específica de desenvolver os estudos sobre os problemas brasileiros de educação. Nas palavras deste educador ao assumir a direção do Instituto, o INEP se transformou num órgão mais legislador que de estudos e pesquisas, a criação do CBPE colocou-se como a solução para os problemas do INEP no referido setor (XAVIER, 1999: 84).

*O professor primário metropolitano* aparece na Série VI, denominada *Sociedade e Educação*, onde os pesquisadores procuraram analisar e compreender a realidade brasileira, nas latentes diversidades culturais e nos complexos fenômenos do País frente ao processo de urbanização e industrialização. Sob este mesmo prisma, observaram, também, por sua importância, o desenvolvimento educacional. O livro de Pereira, junto ao de Gouveia e Moreira e aos estudos de Gomes, contribuem para as então denominadas pesquisas sócio-antropológicas sobre a profissionalização dos professores primários, focalizando seus campos de pesquisa em distintas cidades, o que nos oferece uma visão específica para cada uma delas: Rio de Janeiro, então Distrito Federal, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Outros títulos do autor fertilizam a área da pesquisa educacional, oferecendo um legado valioso para pesquisas futuras, contribuindo para o vislumbre de possíveis causas e mutações de problemas constatados nos dias atuais. Nos livros *A escola numa área metropolitana* (1960), *O magistério primário numa sociedade de classes* (1963), e sua edição paralela pelo INEP, *O professor primário metropolitano* (1963), Pereira analisa o desenvolvimento da escola e seu processo de institucionalização, partindo da utilização da teoria weberiana, isto é, valorizando os tipos de dominação existentes nas relações estabelecidas em seu interior, assim como o seu papel na edificação de uma “nova” sociedade alicerçada sobre as transformações políticas e econômicas que modificaram estruturalmente diversas partes do País, fazendo delas campos férteis de desenvolvimento urbano<sup>3</sup>.

O crescimento urbano do Brasil neste período é considerado em relação ao trabalho, incluindo, é claro, a educação e a profissionalização docente. Nas obras *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* (1965), *Desenvolvimento Trabalho e Educação* (1967) e *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação* (1964) o autor enfatiza a educação como parte integrante do processo de desenvolvimento econômico que o país atravessava. Assim, para o autor, educação, urbanização e desenvolvimento caminham juntos.

A profissionalização docente é um tema caro à pesquisa educacional, que procura compreender os sistemas educativos atuais e a problemática da formação docente e de suas condições de trabalho, assim como as expectativas sociais em relação

---

<sup>3</sup> Segundo Gonzales (2002), Luiz Pereira foi o primeiro a adotar nos anos 1960 alguns aspectos da teoria de Max Weber em seu estudo “*A escola numa área metropolitana*”. Entretanto, essa linha de pesquisa por ele adotada não teve continuidade nos estudos sobre educação da época.

a estes profissionais. Nesse sentido, apesar de datado, o estudo de Pereira ainda oferece, a nosso ver, possibilidades analíticas férteis para o estudo da profissão docente em nossos dias.

O que pretendemos, a partir do contato com o pensamento deste autor é perceber a importância da pesquisa educacional aliada aos métodos e visões das Ciências Sociais frente a um Estado que passava por um processo de mudanças políticas e econômicas que refletirão na realidade da educação coetânea e, também na atual. Os estudos selecionados fazem parte de um legado extremamente importante para a pesquisa educacional posterior sobre o tema da profissionalização docente, em particular e, também, da educação de um modo geral. A educação, nas obras de Pereira, é conjugada à idéia, sempre presente, do desenvolvimento nacional, ou seja, associada à *modernização e urbanização*. A dissertação pretende contribuir, também, para somar esforços na recuperação e análise de autores e obras que exerceram impacto no desenvolvimento da pesquisa educacional.

Tendo em vista a pouca atenção dada pelos estudos sobre educação ao legado intelectual das gerações pregressas, esse trabalho visa se debruçar sobre contribuições específicas de autores como Luiz Pereira, Aparecida Jolly Gouveia, João Roberto Moreira e Josildeth Gomes. Desse modo pretende ampliar o conhecimento sobre os processos de institucionalização da educação escolar e de profissionalização docente, ao mesmo tempo que ilumina o próprio processo de institucionalização da pesquisa educacional em suas relações com outros campos de conhecimento como, por exemplo, a sociologia e a antropologia, a geografia e a filosofia.

### **A Escola, o Professor e a Cidade**

O conceito de modernização passou a ser muito usado nas ciências sociais contemporâneas, a partir da década de 1950. Foi um dos principais instrumentos analíticos de que se lançou mão nos EUA para a realização de estudos comparativos iniciados nessa década. Um panorama mais amplo sobre o assunto, que não me cabe aprofundar nestes apontamentos, pode ser encontrado na obra pluridisciplinar de Myron Weiner (1966), *Modernization: the dynamics of growth*.

A terminologia foi trabalhada de diversas maneiras, apresentando alguns significados paralelos. O primeiro deles, segundo o Dicionário de Ciências Sociais, (RJ: FGV, 1987), registra o termo modernização como o processo de trânsito da tradição

para a modernidade, no *mundo subdesenvolvido*. Outro significado bastante recorrente, mesmo não utilizando o próprio termo, foi dado em trabalhos que definiram os processos de mudanças sociais como fundamentalmente consistentes com a passagem da sociedade de *folk* para a urbanização, ou de *Gemeinschaft* para *Gesellschaft* ou em torno das variáveis-padrão introduzidas por Talcott Parsons.

Cabe assinalar, entretanto, a forma com que Pereira utilizou o conceito de modernização. Em suas análises, este conceito está vinculado ao desenvolvimento econômico e político de sociedades tradicionais que estavam progredindo paulatinamente e de modo retardatário em comparação com outras já modernas ou desenvolvidas.

Outro conceito relevante para nossos apontamentos é o de urbanização, que somado ao de modernização constituirão o solo sobre o qual se desenvolverão as pesquisas que originaram as obras que selecionamos para serem analisadas. Muitos demógrafos vêem a urbanização como um processo de concentração de população (TIDALE, H. *The process of urbanization*. In: *Social forces*. 1941-42. v. 20, p. 311-6). Se o pesquisador partisse dessa definição acabaria concordando com um processo de mudança de um estado de concentração da população não-urbana para um estado de concentração de população totalmente urbana, o que na realidade estudada não ocorre. Ainda sob a luz do Dicionário de Ciências Sociais citado, considero relevante assinalar aquele sentido onde a urbanização é entendida como um “processo de concentração de população no qual cresce, num dado território, a proporção entre a população urbana e a população total” (1987: 1277).

Com um olhar próprio sobre a população urbana, Faria Filho (2005: 29) observa a estreita relação entre a cidade e a escola, pois, em suas palavras, “estar na cidade é, inevitavelmente, *estar a ver*”. O autor apresenta uma epígrafe de Baudelaire que elucida a idéia daquilo que ele tentará retratar sobre a cidade e sua relação com a escola: *a vertigem que sentimos nas grandes cidades assemelha-se à que conhecemos no seio da natureza – o gozo do caos e da imensidade. – A sensação que experimenta um homem sensível quando visita uma cidade grande e desconhecida*. Nessa relação entre a cidade e a escola em que a profissionalização docente vai ocorrer, atendendo os clamores de uma sociedade nova que apresenta novas necessidades estruturais. Por isso, os apontamentos do autor são caros para esta apresentação.

Faria Filho, divide seu texto em quatro partes: o entrelaçamento entre o escolar e o urbano; as formas como a escola se inscreve na cidade; as formas como a cidade se

inscreve na escola; algumas questões sobre a experiência escolar e sobre a experiência urbana. Sob este prisma, fica claro que as questões que o autor propõe nesta pesquisa são frutos de observação e experiência próprias, visto que múltiplos podem ser os olhares sobre a escola, pois múltiplas são as práticas humanas que as conformam e lhes conferem sentido (2005: 29).

Partindo de seu olhar específico sobre a história da educação, localizamos algumas particularidades em seu texto que dialogam bem com o tema central desta dissertação. Apropriando-se do pensamento de Roger Chartier, Faria Filho assinala que a escolarização na modernidade é um fenômeno observado primeiramente nas cidades. Não obstante, os primeiros estudos sobre a profissionalização docente na primeira metade do século XX se concentram nas grandes capitais do país, como é o caso de São Paulo e Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

É neste ambiente de característica moderna, onde está se formando um novo modelo de sociedade que a educação começa a ocupar um lugar diferenciado, incluindo, obrigatoriamente, a questão docente. Com isso, surgem utopias urbanas e escolares que carregam o peso e a crença em uma visão redentora das ciências e das racionalidades modernas advindas da escola. O tema da cidadania é outro em que o urbano e o escolar se articulam: o elo por excelência entre cidade e escola é, sem dúvida, o tema da cidadania que aparecerá, posteriormente, na composição do Curso Normal de Formação de Professores (2005: 32). Podemos acrescentar, ainda, o quanto o tema da cidadania se encontra presente nos dias atuais, seja nos discursos oficiais, seja na militância pela democratização do ensino, seja na produção acadêmica.

Por fim, um último aspecto que destacamos com Faria Filho sobre o tema da profissionalização docente nos estudos de Luiz Pereira é o que se refere à valorização da escola frente ao espaço público marginalizado: a rua. À medida que a rua passa a significar espaço público, passa a constituir-se, também, numa experiência ameaçadora à boa formação. O espaço público sofre crescente desgaste na escola – e, em contrapartida, a cidade vai definindo seu lugar específico no espaço da escola – no sentido de que vai impondo à escola uma maneira específica de conceber e ordenar as relações sociais (2005: 35).

Pereira pesquisa em uma das duas maiores cidades do País, São Paulo, e acaba descortinando causas e características peculiares que aparecem claramente no bojo do processo de urbanização e desenvolvimento que rapidamente se espalharão pelas outras capitais do País, incluindo a cidade do Rio de Janeiro, analisada por Gomes, e seguidas



mais lentamente para o interior de cada estado. Uma análise das obras de Luiz Pereira sobre a prática educacional faz com que possamos pensar, também, nos objetivos que as agências financiadoras nacionais e internacionais e as instituições de pesquisa brasileiras mantiveram para o foco das pesquisas em educação naquele período específico (anos 1950 e 1960), assim como também sua seleção para compor o grupo de pesquisadores que foram financiados pelo CBPE.

Luiz Pereira concluiu seus estudos de bacharelado e licenciatura em Pedagogia, pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP, em 1955. Na mesma escola realizou seus estudos de mestrado e doutorado sob a orientação de Florestan Fernandes e logo se vinculou ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. Como professor universitário – auxiliar de Fernando de Azevedo que, por sua vez, era Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE/SP) – ele compôs o corpo de pesquisadores vinculados ao CBPE, ainda que publicando na revista *Revista Educação e Ciências Sociais*, deste órgão, apenas um artigo<sup>4</sup>.

Outro texto pertinente para o diálogo entre cidade e escola, profissionalização docente e modernidade, carga horária e feminização do magistério é *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*, de Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal. Nele, os autores traçam um panorama da escola no que tange ao tempo e ao espaço. Tempo entendido como periodização e divisões curriculares, divisão de conteúdos seriados e tempo dispensado pelo aluno em *sala de aula*. Quando falam do espaço, eles se referem ao esforço que foi necessário para a escola ganhar visibilidade material / arquitetônica e reconhecimento simbólico, de modo a ter uma posição privilegiada na República em relação ao período colonial e imperial, estabelecendo por meio da organização de seus espaços e tempos uma série de identificações com a nova forma de governo que se instaurava.

Os autores se remetem a Agustín Escolano, para quem o espaço e o tempo escolares não são dimensões neutras do ensino, nem tampouco simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, o autor considera que estes operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

---

<sup>4</sup> Mulher e Trabalho - Ano 5, vol. 8, set/60, n° 15

Partindo desses conceitos os autores começam a identificar os desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou reivindicações da população (2000: 20).

Neste artigo, em particular, os autores tratam da relação entre os espaços e tempos e sua relevância na estruturação do sistema público de ensino primário no Brasil. A organização em três tópicos – escolas de improviso, escolas-monumento e escolas funcionais – busca demarcar grandes momentos da história da escola primária no Brasil, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das múltiplas temporalidades nela vivenciadas.

As escolas de improviso funcionavam em espaços próprios para desenvolvimento de outras atividades não escolares, tais como igrejas, sacristias, dependências das câmaras municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres. O período escolar de 4 horas era dividido em 2 sessões: uma das 10 às 12h e outra das 14 às 16h. No fim deste período, no século XIX, há a adoção de um novo método de ensino: o método mútuo.<sup>5</sup> Nossos políticos e intelectuais reivindicavam uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado. Bastava, para isso, que o professor contasse com espaço e materiais adequados, onde, com o auxílio de alunos-monitores, poderia alcançar o objetivo acadêmico para dezenas de aprendizes. Para a realização desse novo método, fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares, principalmente por seu novo contingente (2000: 21-22).

Faria Filho e Vidal apontam como grandes problemas da educação no fim do século XIX a falta de espaços próprios para as escolas, que por conta disso não eram fiscalizadas e não ofereciam indicadores observáveis do desenvolvimento do ensino. Os professores também nem sempre desempenhavam a docência como atividade principal ou em tempo integral, e acabavam misturando suas atividades de ensino com outras atividades profissionais, religiosas ou com o desempenho de outros papéis sociais. Desse modo, percebe-se que as atividades docentes ainda não constituíam uma atividade profissional. Este dado será bastante importante quando observarmos os resultados da pesquisa de Pereira frente às professoras de São Paulo nos anos 1950, que afirmavam a

---

<sup>5</sup> O método mútuo sucedeu a maneira de educar onde o professor ensinava cada aluno individualmente, mesmo quando a classe tinha vários alunos. Era um método individual. Desta forma, a instrução não era generalizada, que fazia a escola, segundo os autores, “dispendiosa e pouco *eficiente*” (2000:22).

conciliação de suas atividades docentes com outras, inclusive de gênero e de caráter doméstico (2000: 24).

Em um segundo momento, as escolas-públicas, com sua arquitetura escolar de caráter monumental, nascem imbuídas do papel de propagar a ação dos Governos pela educação democrática e republicana. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações. Torna-se claro o viés positivista dentro (nos conteúdos de ensino) e fora (na própria fachada do prédio) da escola que se instaurava na cidade. Estes prédios são apresentados como materialização e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, onde os grupos escolares projetavam para um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, teria uma pátria ordeira, firme e progressista.

Uma primeira dimensão do tempo escolar que foi alterada posteriormente foi a imposição definitiva do ensino simultâneo. Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idades dos alunos, estes eram entregues a uma professora que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo (2000: 25). Reparem que aqui já aparece a distinção de gênero para a “professora” do ensino primário.

Na primeira década do século XX, por conta da demanda por vagas, o horário se altera a fim de abrigar dois turnos: 7 às 11 e 12 às 16h. Esta segmentação do tempo escolar se agrava mais ainda com o Estado Novo e a procura das escolas de ensino primário no período do desenvolvimento da sociedade e da cidade.

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços onde as crianças ficavam na escola primária por aproximadamente cinco horas diárias, durante cinco anos, onde existia, também, o controle sistemático do trabalho das professoras (2000: 27-32).

## **Objetivos e Estrutura do Trabalho**

Os objetivos pensados para o presente trabalho relacionam-se intimamente com a contextualização dos resultados das pesquisas realizadas no período sobre o processo de urbanização do país, as políticas governamentais para a implantação da obrigatoriedade do ensino primário, a necessidade de um contingente de mão-de-obra

especializada ou ao menos letrada, dentre outros fatores políticos e econômicos que alicerçaram o pensamento sociológico e educacional brasileiro naquele período, apresentando-se como questões a serem investigadas.

Para tanto, procuramos analisar a produção textual de Luiz Pereira, a fim de identificar a contribuição do autor para a pesquisa educacional brasileira, destacando as suas observações centrais em diálogo com outras produções da época, como as de Gouveia, Gomes e Moreira, no que se refere à realidade da escola primária e de seus professores atuantes em áreas metropolitanas do país nas décadas de 1950-60.

Buscamos os pontos de vista do autor sobre a profissionalização docente como uma necessidade do Estado nas cidades estudadas, tentando esclarecer os possíveis fatores que conduziram a um processo de feminização do magistério primário frente à marcha de urbanização e industrialização ocorrida no período recortado.

Fez-se necessária a análise das características identificadas por Luiz Pereira no que tange às concepções e estratégias de legitimação social e profissional levadas a efeito pelos grupos de professores por eles analisados, em particular pelas mulheres.

Alguns assuntos apresentados são bastante caros à pesquisa sobre profissionalização docente como as relações de trabalho do professorado do *complexo escolar primário*, que, do ponto de vista do autor, envolvia os candidatos normalistas, os professores primários e os professores dos cursos normais. Essas relações são primordiais para entendermos as escolhas, as expectativas e a realidade do professor primário metropolitano.

Outro tópico constante na obra de Luiz Pereira que julgo ser importante ressaltar é a importância atribuída pelo autor à educação em um período de mudança social e transição política do país. Para discutir esses temas, utilizamos alguns autores que desenvolveram uma abordagem teórica que me parece viável para a compreensão de diversas peculiaridades dos problemas educacionais que serão enfocados nesta dissertação.

Tendo em vista esses objetivos, dividimos a presente dissertação em **três capítulos**. No primeiro, apresentaremos algumas considerações teóricas sobre as argumentações da história intelectual e sobre o conceito de geração que nos auxiliam a pensar a educação e a obra de Luiz Pereira inserido e contextualizado em um período específico.

No segundo, procuraremos apresentar o personagem, as relações de sua obra com o pensar da época, de uma geração, e as peculiaridades de sua pesquisa sociológica

como uma contribuição para os estudos pedagógicos sobre a profissionalização do magistério primário na sociedade urbano-industrial brasileira.

No terceiro, refletiremos sobre os diversos pontos de vista sobre a profissionalização docente nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul por meio das pesquisas desenvolvidas, na mesma época, no âmbito do INEP/CBPE. Promoveremos uma interlocução entre estes estudos, com vistas a ampliar a percepção sobre as particularidades do trabalho de Luiz Pereira e os cânones partilhados por ele e por outros pesquisadores da época.

Ao final, destacaremos algumas ideias centrais em nosso estudo, bem como indicaremos possíveis desdobramentos ante as lacunas que, inevitavelmente se apresentam em trabalhos dessa natureza. Pois, como bem sabemos, a conclusão e a defesa de uma dissertação estão longe de representar o esgotamento das questões que desejamos melhor compreender.

## CAPÍTULO 1

### ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: O INTELLECTUAL E SUA GERAÇÃO

Para o desenvolvimento deste capítulo, apresentaremos uma fundamentação teórica baseada na seleção de alguns autores que contribuíram para analisarmos a importância de Luiz Pereira e do conjunto de sua obra para o cenário educacional brasileiro dos anos 1950 e 1960. Em seguida, nos esforçaremos em promover um debate entre três publicações relativas ao desenvolvimento urbano do Brasil à época, que participam de uma mesma coleção financiada e publicada pelo CBPE/INEP.

#### Entre textos e contextos

Pocock<sup>6</sup> (2005) destaca a importância de se contextualizar a linguagem da escrita como expressão político-social do entendimento de determinada época. Assim como o autor e, também, apropriando-nos dos conceitos saussurianos de *langue* e *parole*, procuraremos expor as idéias centrais dos livros, porém não nos absterdo às “linhas” do autor, mas às suas “entrelinhas”, à luz de uma contextualização e posicionamento do texto sob o prisma de uma época específica da história da educação brasileira.

Dois autores que orientaram a coleta e análise de dados referente à obra de Luiz Pereira são Dominick LaCapra e Steven Kaplan<sup>7</sup> (1985). Em oposição à história das idéias intrínsecas, identificadas nos trabalhos de A. O. Lovejoy, e às extrínsecas ou “contextuais” presentes em Merle Curti, os autores privilegiam, enfaticamente, uma

---

<sup>6</sup> John Greville Agard Pocock - J. G. A. Pocock (1924) é historiador nascido na Nova Zelândia, conhecido por seus estudos sobre o republicanismo no início do período moderno. É considerado um notável historiador do Iluminismo, pensador sobre o método histórico, e por suas contribuições para a história do discurso político (<http://www.edwardgibbonstudies.com>).

<sup>7</sup> Dominick LaCapra e Steven Kaplan, em suas formulações, investem contra o primado das dualidades no estudo da história intelectual ao recusarem a polaridade entre texto e contexto, mundo ‘real’ e escritos, sujeito e ‘objeto’ etc. Propõe, em contrapartida, a conexão ativa e recíproca entre a produção intelectual e o mundo, tecendo textos e contextos, sujeito e ‘objeto’, numa rede relacional (BARIANI, 2006).

síntese entre estas duas abordagens que atualmente tem tomado a forma narrativa de “homens e idéias” (p. 24).

LaCapra e Kaplan não defendem uma abordagem motivada exclusivamente pela intenção de encontrar ordem no caos, familiarizando o não familiar. Em suas formulações, os autores investem contra o primado das dualidades no estudo da história intelectual ao recusarem a polaridade entre texto e contexto, mundo ‘real’ e escritos, sujeito e ‘objeto’ etc. Propõem, em contrapartida, a conexão ativa e recíproca entre a produção intelectual e o mundo, tecendo textos e contextos, sujeito e ‘objeto’, numa rede relacional.

Conforme se pode depreender das observações dos autores, o termo “texto” tem seu uso situado da linguagem marcado pela interação tensa entre tendências mutuamente implicadas ainda que às vezes contraditórias. O contexto ou o “mundo real” são eles próprios “textualizados” em formas variadas, e mesmo que alguém acredite que o ponto do criticismo é mudar o mundo e não meramente interpretá-lo, os processos e os resultados de suas próprias mudanças trazem problemas textuais (1985: 26).

A argumentação de LaCapra e Kaplan é formada pela compreensão da sub-disciplina da história intelectual que tem um aspecto de transdisciplinaridade, defendendo o que pode ser chamado de uma especificidade da mesma. Isto também solicita que ela conheça outras disciplinas que transitem em seu ínterim. Notadamente a crítica literária e a filosofia. Com o auxílio destas, o objetivo é o resgate do texto para o seu lugar merecido. Porque, para os autores, os textos são freqüentemente tratados de forma reducionista, mesmo quando estes são centro de análise ou de referência. As implicações de seu argumento se estendem através do extremo menosprezo pelo diálogo entre passado e presente, necessários e fundamentais para o alicerce dos estudos, inclusive em história da educação.

O enfoque da história intelectual nos textos que pretendemos apresentar tende a não enfatizar a história contemporânea. O uso da linguagem é explorado em um caminho que nos leva, como intérpretes, a uma conversação com o passado. Isto é importante para argüir sobre a questão de quais trabalhos podem ser considerados ótimos e para reavaliar o “cânone” de obras às quais devotamos especial atenção no meio acadêmico.

Para tal análise, LaCapra e Kaplan diferenciam dois aspectos relevantes em relação ao texto: *documentary aspects* que situam o texto em torno de sua dimensão

factual ou literal, envolvendo referência à realidade empírica e conduzindo informações acerca desta realidade; e *worklike aspects* que envolvem dimensões que não são redutíveis ao documental incluindo as regras de comportamento e imaginação. Engajam o leitor no diálogo com o texto e com os problemas que este traz (1985: 29-30).

Os autores referenciam solidamente Weber e Collingwood quando observaram o diálogo com o passado, que depende da capacidade de se colocar adequadamente as questões remetidas a esse passado (*Ibid*: 31). Por isso faz-se pertinente o retorno às questões político-sociais-educacionais que permeavam o pensamento intelectual da época para situar as obras no tempo e nos questionamentos da época.

O ponto de vista de La Capra e Kaplan é que o tratamento da relação texto-contexto que, em geral é tomado como solução para o problema, deveria ser reformulado e investigado como um problema em si mesmo. O apelo ao contexto não responde a todas as questões ligadas à leitura e interpretação. Além disso, o apelo ao contexto é enganoso, pois nunca se tem um contexto apenas. Temos sim uma série de contextos em interação – a relação entre estes é problemática e variável e a relação destes com o texto analisado suscita diferentes questões de investigação (1985: 35).

A partir dessas questões os autores delimitam seis contextos que interagem com textos específicos, e que serviram de base teórica para pensar essa relação entre texto-contexto.

A primeira delas é a **relação entre a intenção do autor e o texto**. Para LaCapra, a relação entre intenção e texto podem envolver múltiplas formas de tensão. A articulação prévia em uma primeira abordagem entre intenção e explicitação podem obscurecer os múltiplos significados que podem estar contidos no texto (1985: 36-38). Em seguida pensa-se a **relação entre a vida do autor e o texto**. Nesta relação, o problema é cair na tentação de ver o texto como um sinal ou sintoma de processo vivido pelo autor e, dessa forma, produzir uma relação causal. A biografia é relevante, mas não pode anular a especificidade do texto produzido (1985: 39-41).

Um terceiro ponto pertinente que se deve considerar é a **relação entre a sociedade e o texto**. Aqui acontece a interseção das categorias de motivação, vida pessoal e sociedade. Na perspectiva de uma história intelectual seus problemas tem sido vistos em termos de antes e depois do texto: sua gênese e seu impacto. A questão do impacto é melhor vista em termos de séries completas de leituras e usos que os textos sofrem com o tempo, incluindo o processo através do qual certos textos são canonizados. De fato, a atividade de relacionar as séries existentes de interpretações,



usos e abusos de um texto para sua leitura é essencial para uma historiografia crítica (1985: 41-48). Contudo, sua efetivação é problemática tendo em vista o alto nível de dispersão das fontes pertinentes ao estudo das repercussões causadas por certas publicações.

A **relação entre Cultura e o texto** prevê muitas vezes sua circulação em versões simplificadas, resumidas, onde se introduz uma espécie de ruído, uma dissonância incontornável. Deve-se ter cautela e atenção, pois não se consegue resgatar o sentido do texto (1985: 48-55).

A quinta relação, e a mais importante para a presente proposta de análise, é a **do conjunto de obras do escritor e o texto**. Neste ponto visa-se a unidade ou identidade de um conjunto. Frequentemente o conjunto é visto de um dos seguintes três modos: continuidade entre os textos, descontinuidade entre eles, e síntese dialética. O conjunto é então unificado de um modo ou outro e então visto: ele é como um único grande texto, pois o texto sozinho deve ser interpretado através do uso dessas categorias (1985: 55-56).

Por fim, a **relação entre os modos de discurso e o texto**. Proporciona uma atenção especial aos modos de discurso, estruturas de interpretação e convenções ou normas (1985: 56-58).

Cabe ressaltar, portanto, a importância das pesquisas sobre o magistério primário público por sua abordagem sociológica em um “Brasil Urbano”, como já enuncia a própria coleção na qual ela se insere. Assim, utilizamos Florestan Fernandes (2008) – também sujeito atuante no campo das pesquisas sociológica, junto a Pereira, assim como da luta pela democratização da sociedade e da educação pública – para a compreensão do contexto em que o país estava inserido na época das produções dos autores em questão para relacioná-las com o processo de desenvolvimento urbano-industrial em meio ao qual se desenvolveram as pesquisas.

### **Luiz Pereira e sua GERAÇÃO**

*Não é, portanto, dizendo “não sou mais um pequeno-burguês, movimento-me livremente no universal” que o intelectual pode se unir aos trabalhadores. É, justamente ao contrário, pensando: “sou um pequeno-burguês; se, para tentar resolver a minha contradição, alinhei-me ao lado das classes operária e camponesa, não deixei por isso de ser um pequeno-burguês.”*

(SARTRE, 1972: 71)

Para compreender melhor a posição acadêmica de Luiz Pereira, suas abordagens, métodos e reconhecimento de seu trabalho, cabe pensar um pouco acerca do conceito de geração. Dentre os teóricos que desenvolveram um estudo pertinente sobre o assunto, selecionamos dois para nos ajudar na reflexão sobre a obra de Pereira e suas influências: Karl Mannheim (1993) e Daniel Pécaut (1990).

Mannheim iniciou seus estudos de filosofia e sociologia em Budapeste, sua cidade natal, participando de um grupo de estudos coordenado por Georg Lukács. Estudou também em Berlim — onde participou das aulas de Georg Simmel — e Paris. Foi professor extraordinário de sociologia em Frankfurt a partir de 1934. O período em que viveu na Alemanha corresponde à chamada fase sociológico-filosófica, abrangendo trabalhos conhecidos como “O problema das gerações” ou “Ideologia e Utopia”, assim como outros trabalhos que Mannheim nunca chegou a publicar e que só chegaram ao conhecimento do público na década de 1980, com a organização do livro “*Strukturen des Denkens*” (Estrutura do pensamento). Já na Grã-Bretanha, onde veio a falecer em 1947, Mannheim se dedicou a análises político-pedagógicas relativas a temas emergentes naquela época, fruto de seu trabalho na área de Educação na London School of Economics and Political Science (WELLER, 2005: 260-261). Seu pensamento assemelha-se em certos aspectos aos de Hegel e Comte: acreditava que, no futuro, o homem iria superar o domínio que os processos históricos exercem sobre ele. Foi também muito influenciado pelo historicismo alemão e pelo pragmatismo inglês.

Daniel Pécaut, sociólogo francês, diretor de Estudos da *L'École des Hautes Études en Sciences Sociales*, é um autor contemporâneo que se debruça sobre as relações políticas e seus agentes no Brasil nos anos 1920-1960, evidenciando noções caras ao nosso estudo sobre as gerações intelectuais da época. São, portanto, contribuições distintas e datadas, mas que consideramos instigantes para instrumentalizar a análise a que estamos nos propondo desenvolver.

Partimos, entretanto, do conceito de geração presente no pensamento de Karl Mannheim, tanto por alguns acharem que o autor represente uma maior e completa explicação sobre o tema, e outros ainda por citarem-no por ser um clássico. Mas pensamos nas reflexões de Mannheim, principalmente, por terem exercido grande influência no pensamento de Florestan Fernandes, e por sua vez, de Luiz Pereira.

Mannheim, inicialmente, faz uma revisão dos dois enfoques teóricos sobre gerações, que não é encontrada na versão de língua portuguesa da coletânea organizada

por Marialice Foracchi. Para tanto, utilizamos a versão espanhola publicada na REIS (*Revista Española de Investigaciones Sociológicas*), inclusive “pela qualidade de sua tradução e aproximação com a versão original em alemão” (WELLER, 2010: 205-206). O autor distingue o pensamento geracional nas duas vertentes correntes comparando-as. De um lado a “vertente positivista”, predominante no pensamento liberal francês, que optou por analisar os problemas “humanos” a partir de dados quantitativos, e de outro, o “pensamento histórico-romântico” alemão, que priorizava a abordagem qualitativa.

Distanciando-se de cada uma dessas concepções, Mannheim procura definir a dificuldade do problema que parece residir sobre um aspecto: o de encontrar o tempo médio no qual uma geração anterior é substituída por uma nova na vida pública e, sobretudo, encontrar o ponto de início natural no qual se procede um corte na história, a partir do qual se deve começar a contar. A duração da geração é determinada de forma diversa a cada momento. Desta forma, “o problema geracional se torna um problema de existência de um tempo interior não mensurável e que só pode ser apreendido qualitativamente” (1993: 195-199).

Indivíduos que crescem como contemporâneos experimentam as mesmas influências condutoras tanto da cultura intelectual que os impressiona como da situação político-social. Assim, pode-se dizer que eles constituem uma geração, uma contemporaneidade porque, dependendo das respostas que os indivíduos dão a essas influências, eles se afastam ou se aproximam e, nesse movimento, acabam por constituir grupos de referência. Justamente por essa mudança – de que a contemporaneidade não significa uma data cronológica no histórico da humanidade, mas uma similaridade de influências existentes –, a questão colocada escapa de um plano que tendia a converter-se em uma aritmética mística, ao domínio da simples compreensão da temporalidade interior que pode ser percebida (*Ibid.*: 199-202).

Segundo Weller (2010: 209), a “noção de vínculo geracional como fruto das experiências vividas na contemporaneidade inspirada no conceito qualitativo de tempo de Dilthey, será elaborada de forma ainda mais radical quando Mannheim recorre à expressão cunhada por Pinder (um historiador da arte) de “não contemporaneidade dos contemporâneos””. Desta forma, Mannheim sinaliza que “diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico” (*Ibid.*).

Ao analisar o convívio de indivíduos interligados por sua unidade geracional, o autor comenta que não existe uma predisposição, ou mesmo uma adesão a formação de grupos preocupados na existência de uma coesão social, ainda que essas unidades

geracionais possam constituir grupos concretos como alguns da própria Universidade de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960. Salvo alguns casos particulares, nos quais essa conexão geracional acaba conduzindo à formação de grupos concretos, Mannheim afirma ser ela uma mera adesão, ou seja, algo episódico onde os indivíduos simplesmente pertencem a ela, mas não se enxergam como um agrupamento concreto (1993: 206).

O autor descreve cinco aspectos analíticos que diferem uma sociedade identificada por variantes geracionais:

1. A constante irrupção de novos portadores de cultura;
2. A saída constante dos antigos portadores de cultura;
3. A limitação temporal da participação de uma conexão geracional no processo histórico;
4. A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados;
5. O caráter contínuo das mudanças geracionais (*Ibid.*: 211)

É importante assinalar que, para Mannheim, uma posição comum daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico é caracterizada pela possibilidade de presenciar os mesmos eventos, de vivenciar eventos semelhantes, mas, sobretudo, de processar esses acontecimentos ou experiências de forma semelhante. Desta forma, percebe-se o quanto é difícil uma educação adequada, uma vez que a problemática vivencial da juventude está voltada para adversários diferentes dos de seus professores. Ou seja, os obstáculos existentes entre professores e alunos estão intimamente ligados às orientações ou visões de mundo distintas de cada geração, como se “os sedimentos mais profundos não pudessem ser desestabilizados”. A superação dessa tensão resume um dos conceitos mais recorrentes nas teorias educacionais contemporâneas, que implica na interação e troca de papéis: “não é só o professor que educa o aluno, também o aluno educa o professor. As gerações estão em constante interação” (*Ibid.*: 219-221)

Para finalizar esses breves apontamentos sobre o conceito de geração em Karl Mannheim, penso ser importante citar os conceitos de *posição geracional*, *conexão geracional* e *unidade geracional*. A divisão do conceito de gerações, caracterizando sua progressividade, traduz a parte mais conhecida e citada do artigo de Mannheim. Posição geracional é a possibilidade de poder vir a adquirir as experiências e vivências comuns acumuladas de fato por um determinado grupo social. A conexão geracional estabelece um vínculo concreto, algo que vai para além da simples presença em uma determinada

unidade temporal e histórico-social. Esse vínculo concreto, Mannheim – em alusão a Heidegger – define como uma participação no destino comum dessa unidade histórico-social (1993: 227).

E por fim, as unidades de geração que desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado. O nascimento em um contexto social idêntico, mas em um período específico, faz surgirem diversidades nas ações dos sujeitos. Aqui se podem criar estilos de vida completamente distintos em um mesmo meio sócio-temporal. A unidade geracional constitui uma concordância mais concreta em relação àquela estabelecida pela conexão geracional.

Para Daniel Pécaut, a noção de engajamento também teve algum sucesso no Brasil. No final dos anos 1950, os intelectuais aderiram voluntariamente às causas populares, e, assim, o intelectual tinha de estar à altura da construção da nação, uma nação que estava em transformação atingindo um modelo urbano-industrial nas principais capitais do país. O intelectual, portanto, era o portador da identidade nacional que estava se construindo e, além disso, era detentor do saber relativo à evolução histórica (1990: 5-6).

Pécaut (1990:7) constata, ainda na apresentação de sua obra, que todos os intelectuais brasileiros mantêm laços com as “ciências sociais”: a “sociologia” na década de 30, e uma mistura de sociologia e economia nos anos 60 e 70<sup>8</sup>. Pois as “ciências sociais” nada mais são do que “o discurso que o Brasil faz sobre si mesmo e o indicador da posição que o intelectual ocupa no processo de constituição da nação brasileira”.

Assim, das gerações de intelectuais brasileiros no século XX, duas se destacaram na manifestação e convicção de uma responsabilidade essencial na construção da nação. Os intelectuais dos anos 1925-1940 direcionam suas atenções para o problema da identidade nacional e das instituições. “Organizar” a nação é a tarefa urgente, uma tarefa que cabe às elites. Dela os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: formar um povo também é traçar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade. Uma unidade urgente e necessária para o desenvolvimento que o país vislumbrava (1990: 14-15).

Os intelectuais dos anos 1954-1964 não põem em dúvida que o povo já esteja constituído, e o vêem mesmo como a verdadeira garantia da unidade nacional: Pécaut

---

<sup>8</sup> Castro verifica, em sua tese, através de entrevistas, economistas que ressaltam a importância e a relevância das aulas com Luis Pereira na cátedra de Sociologia da USP (2009: 15-41).

observa que povo e nação, nesse momento, são indissociáveis. Não se trata mais de assegurar a coesão interna da nação, mas sim de defender seus interesses das ameaças externas ligadas ao imperialismo. Os intelectuais não precisam reivindicar uma posição de elite: sua legitimidade decorre justamente de se fazerem intérpretes das massas populares. Estes agentes conservam, no entanto, um papel político insubstituível de ajudar o povo a tomar consciência de sua vocação revolucionária e de demonstrar que o desenvolvimento econômico, a emancipação das classes populares e a independência nacional são três aspectos de um mesmo processo de libertação, ou seja, de um mesmo “projeto”. Não se trata mais de uma simples mudança vinda “de cima”: a revolução que preconizam passa pela ação das classes populares (1990: 15-16).

Nestes mesmos anos surgem instituições e movimentos intelectuais determinados como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), Movimento de Educação de Base (MEB), Centros Populares de Cultura (CPCs), e ainda um conjunto da ideologia populista.

É neste cenário que situamos os intelectuais articulados na USP e/ou no CBPE, grupo de referência de Luiz Pereira, em um período fértil para o desenvolvimento das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, contribuindo, também, para inquirir a educação brasileira identificando suas mazelas históricas a fim de caminhar rumo (quicá junto) ao desenvolvimento que a nação almejava. Porém, eles também partilhavam a idéia de que sem um envolvimento efetivo das lideranças internas e do próprio povo brasileiro, isso não aconteceria. Por isso, a educação, e o papel do educador se fizeram tão essencial neste momento. Para eles, a construção de uma autêntica identidade nacional era muito importante como se vê na citação de Mário de Andrade abaixo transcrita:

*“Enquanto o brasileiro não se abrigar é um selvagem. Os tupis nas suas tabas eram mais civilizados que nós em nossas casas de Belo Horizonte e São Paulo. Por uma simples razão: não há uma Civilização. Há civilizações [...] Nós, imitando ou repetindo a civilização francesa, ou a alemã, somos uns primitivos, porque estamos ainda na fase do mimetismo.”*

(Mário de Andrade)

Sobre a primeira geração de intelectuais trabalhada por Pécaut, é importante pensar em Fernando de Azevedo, por sua ligação com Florestan Fernandes e, por sua vez, com Luiz Pereira. Em pesquisa realizada em 1926, encomendada pelo jornal *O*

*estado de São Paulo*, Azevedo disse não ser a democracia um ‘governo do povo pelo povo’, o que seria em última análise uma ficção, mas no governo por elementos ‘diretamente’ tomados do povo e preparados pela educação. Não há salvação para a democracia senão na escolha e pela escolha de capacidades. “O problema da educação sobleva, por isso, em alcance social e político, a todos os outros problemas, numa república decidida a entregar seu governo a uma ‘aristocracia de capacidades”” (CARDOSO, 1982: 49 *apud* PECAUT, 1990: 28).

No caso brasileiro a visão elitista implicava não só o respeito por uma hierarquia social, herdada ou adquirida, mas determinava também a teorização da política como competência: a arte de governar relaciona-se com o saber científico. Para justificar suas pretensões, era necessário ainda que os intelectuais pudessem mostrar títulos, o que de fato não lhes faltava. Como observou Pécaut, não eram títulos obtidos por procedimentos de habilitação formal, nem diplomas de “profissionais” dos tempos modernos. Consistiam na posse de um saber sobre o social, reconhecido e valorizado por amplos setores da sociedade. Assim, não é à toa, que as ciências sociais caminharam sempre à frente neste processo de legitimação (1990: 30-33).

No período do pós-guerra, a partir de 1945, o debate intelectual girava em torno da questão da ‘democratização’. Mas a partir de 1950 e, sobretudo, 1955, os intelectuais estavam convencidos de este debate ser plenamente hegemônico. Da mesma forma que seus predecessores conservadores de 1930, os intelectuais nacionalistas estavam seguros de ter vocação para desempenhar, como categoria social específica, um papel decisivo nas mudanças políticas. Porém, muito mais ainda que seus predecessores, reivindicavam o título de *intelligentsia*, pois, a partir de então, inclinam-se decididamente para o “povo” e não duvidam dos poderes da “ideologia” (*ibid.*: 97-103).

Pécaut sinaliza que muitos jovens intelectuais brasileiros decidiram ir, por todos os meios, ao encontro do povo, ensiná-lo e deixar-se ensinar por ele, fundir-se com ele e, ao mesmo tempo, oferecer-lhe um espelho onde pudesse descobrir a imagem do que era, apesar de ainda não o saber: a própria nação. Tudo o que pretendiam os “pensadores” do ISEB era formular o “sentimento das massas”. A fundação do ISEB foi o coroamento de várias iniciativas por parte de intelectuais desejosos de contribuir para a definição de um projeto inteligível de desenvolvimento econômico, político e social (*ibid.*: 104-107).

Outra percepção do popular pode ser vista nos escritos de Paulo Freire, que insiste na democratização imediata das relações sociais e não propriamente na

referência a uma democracia política que seria o subproduto natural do desenvolvimento. A educação, afirma ele, deve ensinar “a governar-se, pela ingerência nos seus destinos”, e conduzir, pelo diálogo entre educador e educando, a que este seja levado “a constantes revisões, à análise crítica de seus achados, a uma certa rebeldia” (FREIRE, 1959: 33). Ou, ainda, deve trazer a “convicção” de que o educando participa das mudanças de sua sociedade. Convicção esta indispensável ao desenvolvimento da democracia, sobretudo num contexto caracterizado pelo fato de que, no Brasil, a democracia estava “em aprendizado”, “marcada pelos descompassos nascidos de nossa inexperiência de autogoverno” (*ibid.*: 65).

Entre as concepções de 1930 e as de 1960 parecia haver um contraste total. No primeiro caso, o povo é descrito como destituído de qualquer identidade política. Mudou também a relação com o Estado: em 1930, a construção de um Estado capaz de promover a coesão da sociedade parece um fim em si; em 1960, trata-se de utilizar um Estado já constituído a fim de remontar a independência da nação. Quanto aos intelectuais, situam-se em relação a grupos de referência distintos: em 1930, identificam-se com as elites; em 1960, apresentam-se como porta-vozes do povo. Em ambos os períodos, a modernização é uma meta. Os intelectuais de 1960 representam o povo, na medida em que são responsáveis pelo projeto nacional.

Enfim, houve uma conjuntura onde os intelectuais agiram como sociedade e como Estado, garantindo o vaivém entre uma situação e outra. Era toda uma conjuntura dominada pelo sonho da conversão política das massas graças à intervenção da “ideologia”. O populismo intelectual pode inserir-se no contexto assim criado. Pécaut afirma que “qualificar, pois o tipo de prática dos intelectuais nada tem de pejorativo”, pois, afinal, o que esse populismo prometia redistribuir não eram bens materiais, nem puro moralismo: eram cultura e consciência política (1990: 181-189).

No início da década de 60, muitos deles se engajaram na campanha pela defesa da escola pública, a começar por Florestan Fernandes, segundo o qual essa campanha lhe permitiu descobrir que o intelectual não pode se isolar. Segundo ele “a sociologia precisa responder às expectativas que não devem nascer dos donos do poder, mas sim de critérios racionais de reforma, que levem em conta as necessidades da Nação como um todo, ou as pressões históricas de grupos inconformistas” (1975: 35).

Para Fernandes, o sociólogo precisa empenhar-se diretamente, como e enquanto cientista, nos processos em curso de mudança sócio-cultural, ainda mais se seu papel é entendido como inerente a algum elemento político irredutível, na cena histórica



brasileira. É inevitável que esse elemento ganhe nítida preponderância nas reflexões de cunho abertamente pragmático (1962: 35).

A sociologia da Universidade de São Paulo, a partir dos anos 1960, arrisca-se em direção a outros temas, que são caros ao pensamento de esquerda daquela época. Florestan Fernandes é o titular da “cátedra I” de sociologia. Cria o CESIT (Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho) e propõe um vasto programa de pesquisas sobre as transformações sociais do Brasil. É nesse quadro que Fernando Henrique Cardoso desenvolve suas observações sobre a burguesia; Octávio Ianni, sobre o Estado; Leôncio Martins Rodrigues, sobre a classe operária; Luiz Pereira, sobre a educação.

Fernando de Azevedo é titular da “cátedra II” de sociologia e reúne consigo outros nomes relevantes da pesquisa sociológica como Aziz Simão, e suas análises sobre a classe operária, Maria Isaura Pereira de Queiroz, estudando o messianismo camponês, Antônio Cândido, Ruy Coelho dentre outros.

Finalizando sua análise geracional, Pécaut evidencia que o estilo do intelectual paulista esteve marcado pelas condições de produção e reconhecimento intelectual. Assim os professores universitários formados pela USP detinham “o controle delas e adaptavam suas estratégias de acordo com elas”. A mediação institucional da universidade fez com que seus efeitos fossem factíveis, pois desempenhou grande influência nos modos de legitimação e hierarquização. A legitimação é inseparável dos critérios que certos grupos conseguem impor, num dado momento, como constitutivos do paradigma de referência. Quanto à hierarquização, que não é dissimulada, reveste-se também de um caráter formal, do qual o sistema de “cátedra” é o símbolo. Florestan Fernandes acaba distinguindo diversos escalões entre seus assistentes, onde em um primeiro escalão participavam Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni e, em um segundo escalão outros assistentes, incluindo Luiz Pereira (*Ibid.*: 215).

Posto isto, pensamos ficar mais clara a situação da obra de Luiz Pereira e sua posição enquanto intelectual de sua época, pertencente a uma determinada geração. Tanto em Pécaut, que descreve precisamente as gerações de intelectuais dos anos 1920-1940 e 1950-1960 em São Paulo e sua ligação direta com a instituição universitária paulista, quanto em Mannheim que explicita que as gerações estão para além de uma simples contemporaneidade marcam aquilo que será essencial para compreendermos as pesquisas educacionais daquele momento, em que é publicado *O professor primário metropolitano*.

## O INTELLECTUAL e a Educação

Pensando na importância de Luiz Pereira para a pesquisa educacional, cabe também tecer algumas reflexões sobre a formação de um grupo de pessoas que dotados de uma visão de conjunto sobre a vida social, se colocavam como intérpretes da sociedade. Para o interesse da nossa pesquisa cabe acompanhar o grupo que contribuiu para a formação do pensamento sociológico e pedagógico acerca da profissionalização do magistério primário exercendo, desse modo, uma função intelectual.

Tratarei das obras de Luiz Pereira e seus contemporâneos como frutos de uma geração de intelectuais onde aparece nas entrelinhas, e também nas próprias linhas, as marcas de sua proximidade geracional enquanto comportamento político, produzindo conhecimentos consistentes e pertinentes para a compreensão da problemática educacional.

Pensar o *Professor Primário Metropolitano* de Luiz Pereira e toda sua produção sob a ótica da história dos intelectuais descortina aspectos peculiares que se situam no cruzamento das histórias política, social e cultural do período. Segundo Sirinelli, um verdadeiro problema histórico carece de demonstrações sobre a história política que participa de dois fenômenos: um do *status* complexo da história política, e outro dos problemas próprios da história dos intelectuais na cidade (1996: 232-233). Assim torna-se bastante esfingético pensar sua formação e suas letras frente a um contexto urbano diferenciado, ainda, em um país que sofre distintamente drásticas modificações provenientes do acelerado processo de urbanização no período analisado.

Podem-se notar essas especificidades nas diferentes formas de analisar temas semelhantes pelos intelectuais de um mesmo período, porém com variações de cidades e contextos urbanos que estes buscaram compreender, como é o caso de Gouveia, Gomes e Moreira em seus estudos sobre o professorado nos estados de São Paulo e Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, respectivamente.

Outro fator considerável é o impacto que as pesquisas de Pereira causaram sobre o pensamento pedagógico brasileiro no que tangencia a formação e profissionalização docente. Percebe-se que alguns intelectuais somam um grupo reduzido, indistinto e “elitista”. Sirinelli, 1996 (pp. 235-236) discute, portanto, o seu papel e seu “poder” frente à análise de determinadas questões, ou seja, teriam eles influenciado no acontecimento ou em sua forma de lidar com determinados assuntos? Para isso, o autor estabelece alguns critérios para os dois sentidos destes intelectuais por ele considerado “atores do

político”. Um fundamento amplo e sociocultural, englobando os criadores e os mediadores culturais onde situaríamos o jornalista, o escritor, o professor, e outro baseado na noção de engajamento. Concebemos Pereira sob o prisma do primeiro, analisando cuidadosamente a comparação entre épocas diferentes, visto as mudanças sociológicas, para não incidir em anacronismos (*Ibid.*: 242-244).

Em *História Cultural*, Roger Chartier (1990) reflete sobre o modelo historiográfico dos anos 1950 e 1960 erguido em sua relação com a economia e a sociedade. Este paradigma, segundo o autor, tornou-se extensivo à história das mentalidades. Desta forma, apresenta-se um duplo problema: “as formas narrativas, por um lado, porque são inerentes ao discurso histórico e literário, por outro, porque fazem parte dos documentos que o historiador toma por objeto”. Na pretensão de solucionar essa questão e de reinventar a história social, cabe analisar as instituições de ensino das sociabilidades intelectuais, o conjunto de investigações e as tentativas de síntese (*Ibid.*: 8-9). Em outras palavras, o que o autor propõe é a tentativa de compreender o desafio de novas disciplinas no que tange aos seus métodos de análise e investigação, deixando de lado as discussões hierárquicas entre as diversas ciências para adentrar em um novo patamar: até que ponto as ciências se relacionariam. Segundo Chartier, a partir de 1963 houve um enorme crescimento dos estudantes nos cursos de ciências sociais, chegando a taxas de até 300% (*Ibid.*: 14)! O que permite pensar que a própria ciência deve refletir sobre si mesma, até porque alguns métodos utilizados, herdados das ciências naturais, nem sempre satisfazem as necessidades das humanidades (*Ibid.*).

A geração desses intelectuais traz “sangue novo” a fim de legitimar a própria “ciência nova”, que por sua vez tinha uma autonomia ímpar para testar (usar e abusar) métodos e experiências que ainda não tinham adentrado no *hall* da cientificidade. Assim os cientistas sociais desta geração puderam se destacar e avançar em prestígio e hierarquia, sustentados pelo peso da própria universidade (PÉCAUT, 1990: 215) para consolidarem uma nova via de investigação que era urgente para o país naquele momento de transição para o modelo urbano-industrial, lembrando sempre da relevância e da posição que o intelectual acaba ocupando no processo de formação da nação brasileira.

Segundo Xavier (1999: 27), um aspecto relevante desse período é a afirmação, pelos intelectuais, de que “seria possível transformar a sociedade pela reforma do ensino”. A Universidade de São Paulo (USP) mantinha consigo a hegemonia da criação de “elites modernizadoras” com o fim de transmitir a cultura para todo o resto do país.

Ressaltamos que para pensar os intelectuais das décadas de 1950 e 1960, situando a produção de Luiz Pereira e de seus antecessores, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, cabe considerar um breve histórico social e político da criação da USP.

Após a derrota de São Paulo na Revolução de 1932, o estado se viu ante a necessidade de formar uma nova elite capaz de contribuir para o aperfeiçoamento das instituições, do governo e a melhoria do país. Com esse objetivo um grupo de empresários fundou a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) (a atual Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo) em 1933, e o interventor de São Paulo (cargo que, naquele momento, correspondia ao de governador) Armando de Salles Oliveira criou a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Nas palavras de Sergio Milliet: "de São Paulo não sairão mais guerras civis anárquicas, e sim 'uma revolução intelectual e científica' suscetível de mudar as concepções econômicas e sociais dos brasileiros"<sup>9</sup>.

A ELSP assumiu o objetivo de formar elites administrativas para um novo modelo que vinha se configurando em que se notava uma atuação crescente do Estado, enquanto a USP voltou-se a formar professores para as escolas secundárias e especialistas nas ciências básicas. O modelo sociológico norte-americano constituiu o exemplo para ELSP, enquanto que o mundo acadêmico francês foi a principal fonte de inspiração para a USP.

Lembramos, também, que professores estrangeiros tais como Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide, Emílio Willems, Donald Pierson, Pierre Monbeig e Herbert Baldus, difundiram nas duas instituições novos padrões de ensino e pesquisa, formando as novas gerações de cientistas sociais no Brasil.

A USP surgiu da união da recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) com as já existentes Escola Politécnica de São Paulo, Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito e Faculdade de Farmácia e Odontologia. A FFCL surgiu como o elemento de integração da universidade, reunindo cursos nas diversas áreas do conhecimento.

Acredita-se que durante a ditadura a USP tenha passado por um esvaziamento intelectual, tanto do ponto de vista da produção do conhecimento quanto do da qualidade dos recursos humanos. Durante as décadas anteriores, a universidade serviu

---

<sup>9</sup> As informações que se seguem foram extraídas das fontes históricas do próprio *website* da Universidade encontrado em (<http://www4.usp.br/>), consultado em 15 de maio de 2011.

de palco para a discussão de um novo projeto de país, reunindo diversos intelectuais de linha marxista (como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Bóris Fausto, Paul Singer, Antonio Candido entre outros) em suas várias unidades (mas especialmente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras). Com a limitação das liberdades democráticas promovida pelo Regime Militar brasileiro (que passava por seus anos mais rígidos), uma grande quantidade de professores da USP foram cassados (e muitos deles são obrigados a sair do país), assim como uma parte dos alunos envolve-se com a resistência (política e armada) à ditadura, o que gerou afastamentos compulsórios de suas faculdades.

Tal situação levou a uma menor produção de conhecimento, ainda que certos avanços, especialmente do ponto de vista tecnológico (que chegou a ser financiado pelo governo) tenham sido obtidos. Promoveu-se também um aumento sistemático do número total de vagas de graduação, incentivado pelo governo do estado.

O vazio causado pelo afastamento dos professores e alunos perseguidos pelo Regime Militar interrompeu-se com a campanha de anistia política, já no início dos anos 1980. Em diversas unidades da USP, a volta de professores cassados foi celebrada, embora muitos deles tenham sido recontratados em condições precárias (antigos professores catedráticos assumiram cargos de auxiliares de ensino).

Xavier destaca que a mobilização em torno das reformas de ensino foi orientada, em parte, pela ideia de que o sucesso das reformas dependia de uma reestruturação da sociedade com base na então fundada “ciência do social”. A elaboração desse projeto seguiria por duas linhas distintas e complementares: a da universidade e da formação de elites; e a da defesa de “extensão do ensino público, gratuito e igual para todos” (2009: 27).

Uma contribuição importante para se pensar os conceitos de geração e intelectuais é a coletânea organizada por Sérgio Miceli (1989) que traça um panorama das origens das ciências sociais e reconstrói a história intelectual no país. O autor apresenta dados importantes para se compreender como se deu o processo de institucionalização das ciências sociais bem como de sua legitimação acadêmica. Em seu livro, vários autores abordam aspectos da luta prol da conformação de um campo de atuação independente, dotado de métodos próprios para seus fins específicos. Neste processo houve aproximações e também afastamentos dos limites entre a educação e as ciências sociais.

O fato é que na aproximação ou no afastamento de ambos os limites, o que vale pontuar é uma considerável ampliação dos espaços de atuação dos intelectuais da época. Uma transposição e utilização comum de métodos permitiu que as ciências sociais propiciassem pensar a educação de forma metódica, e também, contar com a educação como um objeto empírico para compreender os problemas sociais (XAVIER, 1999: 33).

### **A cidade, a escola e o professor nos anos 1960**

Para melhor compreendermos o contexto intelectual e sócio-político da época em que Luiz Pereira publicou o seu livro estamos, propondo um diálogo com outras publicações da época que se voltaram para a questão das mudanças sociais provocadas pela urbanização.

Os títulos que trazemos brevemente para o nosso círculo fazem parte da Série VI, denominada *Sociedade e Educação*, e compõem a coleção *O Brasil Urbano*, do conjunto de publicações de CBPE/INEP-MEC. Os três livros procuram remontar o país em seu processo de urbanização, elucidando os focos e, quiçá lacunas, para que a Sociologia Urbana, com seus métodos próprios, tivesse o terreno preparado para ser estudado.

Em ordem da própria coleção, são os livros: *Evolução da Rede Urbana Brasileira*, de Pedro Pinchas Geiger, *O Sistema Administrativo Brasileiro (1930-1950)*, de Mário Wagner Vieira da Cunha, e *O professor primário metropolitano*, de Luiz Pereira, que terá um aprofundamento maior no segundo capítulo, todos publicados pelo INEP em 1963.

As publicações procuraram analisar e compreender a realidade brasileira no que se refere às diversidades culturais e complexos fenômenos brasileiros frente à urbanização e industrialização do país e, por conseguinte, seu processo de mudança social. Os livros desta coleção corroboram os estudos sobre o processo de urbanização brasileira focalizando a evolução econômica e política das cidades nacionais, assim como também a profissionalização docente até a década de 1960.

Retomamos Pocock (2005) para destacar a importância de se contextualizar a linguagem da escrita como fruto político-social no entendimento de determinada geração. Desta forma, sugiro que as idéias centrais dos livros fossem analisadas a partir de um panorama contextualizado, em que as “linhas” dos autores sejam observadas a partir de uma contextualização e posicionamento de uma época específica da história da

urbanização e modernização brasileira, mas características já explícitas em Pécaut, no segundo item deste mesmo capítulo.

Ressaltamos, portanto, a importância dos livros desta série por sua validade e abordagem sociológica em um “Brasil Urbano”, como já enuncia a própria coleção nas quais eles se inserem.

Segundo Florestan Fernandes, o maior contraste entre a situação do sociólogo nas décadas de 1940 ou de 1950 está no nível de expectativas. Primeiramente ao sociólogo cabia assumir suas responsabilidades intelectuais em um nível puramente profissional. Feita uma descrição ou uma interpretação, suas implicações ou conseqüências relevantes acabariam sendo percebidas e se concretizando, de uma forma ou de outra. A sociedade brasileira estava caminhando na direção da revolução burguesa segundo o “modelo” francês, sob aceleração constante da autonomia nacional e da democratização da renda, do prestígio social e do poder (2008: 30).

Há muitas razões – empíricas, teóricas e práticas, a serem consideradas isoladamente ou em conjunto – para que nos interessemos pelo estudo da mudança social. Para Florestan Fernandes, o *estado normal* de qualquer sociedade – o único modo pelo qual as sociedades se dão à observação e à interpretação – é um estado concreto em que ela se revela em funcionamento e, portanto, sob alguma combinação de tensões estáticas e de mudanças sociais (2008: 32). Este “estado concreto” será largamente observado e interpretado por seus autores. O principal foco do desempenho sócio-dinâmico da mudança social, neste caso, é a organização da sociedade.

Esclarecemos que nossa proposta neste item final é vislumbrar o conjunto da coleção “Brasil Urbano” com o fim de resgatar as principais idéias dos livros em questão e perceber as relevâncias acadêmicas desses estudos financiados INEP para a pesquisa em Educação contemporânea, inspirados nas mudanças sociais do Brasil, e que se refletem em um passado recente.

### *Evolução da Rede Urbana Brasileira*

Pedro Pinchas Geiger<sup>10</sup> evidencia logo na apresentação de sua pesquisa que este é o primeiro trabalho de conjunto sobre as características geográficas e as

---

<sup>10</sup> Licenciado pela Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, membro do Conselho Nacional de Geografia, professor de Geografia do ensino estadual da então Guanabara, sócio efetivo da

transformações nelas operadas no processo de urbanização e industrialização por que passa o Brasil. Esta pesquisa foi financiada pelo CBPE, a serviço da educação nacional, ligada ao Programa de Pesquisa sobre os Processos de Urbanização e Industrialização do Brasil.

Parte primeiramente da definição de cidade que o acompanhará por todo o trabalho num país que sofria essas transformações, focando sempre a cidade como aquela localizada em um perímetro estritamente urbano. O autor localiza algumas dificuldades da pesquisa principalmente no que se refere a veracidade de dados, inclusive daqueles fornecidos pelos sensores anteriores (GEIGER, 1963: 7-16).

Posteriormente começa a identificar a organização urbana do país. Como a estrutura urbana foi sendo caracterizada nas cidades em comparação sempre com o modelo antigo. O autor identifica sumariamente o processo de industrialização para o aparecimento das primeiras cidades brasileiras com características estritamente urbanas, lembrando sempre dos perímetros suburbanos que as rodeavam, mas que recebiam os privilégios de uma “nova civilidade” (*Ibid.*: 17-58).

No terceiro capítulo, Geiger vai buscar na história as estruturas coloniais que permaneciam em determinadas cidades até os anos 1920-1930. O autor identifica a importância das redes de transportes para a transição de uma cidade com estrutura colonial para uma com estrutura industrial (*Ibid.*: 59-118).

Na sequência, são identificadas diversas classificações de cidades, para enfim se aprofundar nas grandes metrópoles do Rio de Janeiro e de São Paulo, consideradas por ele como as únicas metrópoles nacionais por suas posições estratégicas e importância econômica para a evolução industrial do país (*Ibid.*: 142-223).

Por fim, alastra sua pesquisa em relação as demais redes urbanas do país, de norte a sul, mapeando toda a rede urbana brasileira (*Ibid.*: 224-448).

De forma competente, Geiger deixou para nós um legado precioso sobre as características do processo de urbanização, a cidade e os problemas que nela podem aparecer. As redes de meios de transporte, a importância da mercantilização nos portos, água e energia elétrica são especificidades que transformaram o cenário brasileiro e acompanharam a entrada do país em uma nova fase política, econômica e social.



*O Sistema Administrativo Brasileiro (1930-1950)*

Mário Wagner Vieira da Cunha<sup>11</sup> esclarece introdutoriamente que a administração pública é uma atividade do Estado, ou seja, do Poder Público constituído, em uma sociedade. Numa sociedade de classes, o Poder Público se apresenta sempre a serviço da classe dominante servindo ao Capitalismo. A administração pública, como atividade que é do Estado, transforma-se, antes de tudo, à medida em que o Estado assume novas feições e novos propósitos (1963: 5-6).

As idéias que Vieira da Cunha explorará, melhor se esclarecem a partir de uma discussão da função essencial do Estado que, segundo os marxistas, consiste em manter a ordem social, ou seja, garantir a estrutura de classes existente, de que é elemento primordial o domínio de uma classe sobre as outras. Daí a conclusão a que chegaram de que, numa sociedade sem classes, o Estado deve desaparecer. Fora da ortodoxia marxista, alguns divergiram disso entendendo que o Estado é necessário, pois na verdade evoluiu para preencher outras funções, também essenciais que serão observadas ao longo do texto como a de órgão de serviço (*Ibid.*: 8).

O autor partirá da análise de dois elementos básicos de documentação: o do corpo burocrático e do orçamento, sempre observando as transformações do próprio Estado, a fim de que se compreenda a administração pública que lhe corresponde.

O recorte temporal da análise se dá a partir de 1930, início da revolução burguesa no país, até 1950, quando ocorre a penetração da administração pública brasileira na senda dos planejamentos econômicos e das manipulações da política monetária, abrindo, cada vez mais, ensejo para um Estado gestor da vida econômica do país, animador do desenvolvimento do capitalismo nacional (1963: 10-11).

Esta nova etapa da vida pública nacional foi analisada por Vieira da Cunha, que esmiuçou cada célula da maquinaria da administração pública desde os tempos do Império até 1950. A segunda metade do século XX é opulenta em transformações na vida do homem em sociedade, inclusive nos grandes centros urbanos. Novos segmentos sociais surgiram, novas profissões se estabeleceram, e, mesmo a passos lentos, fomos nos modificando.

---

<sup>11</sup> Mário Wagner Vieira da Cunha (1912-2003) concluiu o curso de Direito (1936) na Universidade de São Paulo e pertenceu à turma de ciências sociais e políticas (1935) da FFCL na mesma universidade. Foi professor na Escola Livre de Sociologia e Política, professor catedrático de ciência da administração da Faculdade de Economia e Administração e diretor do Instituto de Administração anexo à FEA-USP. Autor, entre outros trabalhos, de “Burocratização das Empresas Industriais”.

### *O Professor Primário Metropolitano*

Luis Pereira tece sua monografia sobre os resultados de uma pesquisa de campo sobre o magistério primário público estadual do município de São Paulo. Para tal exposição, ele se utiliza de quatro perspectivas da abordagem sociológica desta especificidade de magistério que serão desenvolvidas ao longo dos capítulos: o magistério primário desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino, envolvendo a questão da participação da mulher na população economicamente ativa; a formação escolar e a carreira desses professores primários; o comportamento destes no sistema escolar primário público estadual e os componentes das camadas sócio-econômicas médias em que estes se encontram.

Pesquisando o caso específico paulistano, o autor pretende iluminar reflexões sobre a caracterização do magistério primário público. Outra informação relevante que não deve ser secundarizada é o fomento da pesquisa pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e sua relação com o Programa de Estudos sobre os Processos de Urbanização e Industrialização do Brasil, financiado pela Divisão de Pesquisas Sociais do CBPE entre 1956-1963<sup>12</sup>.

Por fim o autor considera e agradece o fraterno estímulo e orientação crítica de Florestan Fernandes acerca de seus apontamentos. A proximidade de ambos os olhares sobre a questão da “nova” sociedade brasileira é bem explícita nas próprias citações que o autor faz de Florestan Fernandes ao longo de seu texto.

Pereira, admitindo o progresso da sociedade brasileira e do sistema urbano-industrial autônomo, considera a profissionalização feminina ainda como um subemprego da força de trabalho masculina. Aos poucos, a mulher ocupa um espaço no setor produtivo da sociedade, mesmo precisando, ou querendo, conciliar sua vida profissional ao doméstico. A evolução do sistema urbano-industrial conta com o aumento das oportunidades de trabalho.

Em consonância com estudos já realizados no âmbito da pesquisa educacional destaco a relevância do livro *O Professor Primário Metropolitano* para o

---

<sup>12</sup> Encontramos na Divisão de Pesquisas Sociais do CBPE as pesquisas coordenadas por Aparecida Jolly Gouveia e Josildeth Gomes sobre “A formação do magistério primário”, assim como o projeto intitulado “A Escola primária metropolitana”, coordenada pelo professor Roger Seguin. Notamos, entretanto, que o nome de Luiz Pereira não figura no relatório “Situação dos Projetos da DEPS-CBPE” (fonte: Arquivo AT-CPDOC/FGV, documento AT 052.06.04 – XXI).

desenvolvimento de temas, questões e interpretações sobre as especificidades da profissão docente e da educação escolar nos centros urbanos.

As contribuições de Luis Pereira sobre certas características do processo de profissionalização docente no contexto de urbanização e de modernização do país, ocorrido a partir de fins da década de 1950 e início da década de 1960, ainda nos fornecem férteis instrumentos de análise sobre questões atuais da profissão docente e da escola urbana brasileira, como veremos a seguir.

A coleção *O Brasil Urbano* constitui, com seus três títulos, um relevante esforço de pesquisa em nível nacional, apresentando um panorama do processo de modernização que o país sofreu a partir da década de 1930, reunindo distintas visões para o mesmo evento: uma análise geográfica consistente que abrange o território nacional, setorizado por suas diversas regiões; uma análise historiográfica da empresa administrativa e burocrática do país em vias de transformação, e por fim uma análise sociológica da profissionalização docente na cidade mais industrializada e urbanizada e, por conseguinte, mais modernizada do país. Sob essas óticas, encontramos elementos que subsidiam a pesquisa da época e fundamentam as posições de determinada geração e seus grupos distintos de intelectuais.

No capítulo seguinte, apresentaremos nosso autor, contextualizando-o com o conjunto de sua obra e vínculos acadêmicos que, de certo modo, conformam seus métodos e temas de pesquisa. Aprofundaremos a temática do livro *O professor primário metropolitano*, já brevemente descrito nesta seção, com o fim de percebermos as fronteiras tênues entre a pesquisa sociológica e o pensamento pedagógico brasileiro daquela época, situando-o em seu acervo de escritos sobre educação e, ainda, numa abordagem mais ampla, no conjunto de sua produção acadêmica.

## CAPÍTULO 2

### O AUTOR, O LIVRO E A OBRA

“Vi-me diante de uma maré que subia, de um dilúvio,  
apaixonado mas totalmente submerso!”

Auguste Anglés

Nesta primeira seção, abordaremos a biografia de Luiz Pereira contextualizando-a em seu tempo e espaço. Para uma apresentação mais didática, dividimos este capítulo em quatro partes: Na primeira parte, abordamos *a trajetória profissional de Luiz Pereira: sujeito individual e coletivo*, onde pretendemos articular a biografia do autor, sua vida pessoal e profissional, produção acadêmica e relações com seus pares em uma coletividade intelectual e geracional; Na segunda parte, intitulada *O professor primário metropolitano*, consideramos o livro-cerne desta dissertação e sua contribuição para se pensar a educação a partir de métodos sociológicos, atentando para as suas condições de produção, em vista da relação da pesquisa que embasa o livro com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e a Universidade de São Paulo (USP); Na terceira parte, apresentamos um reflexão a respeito dos *estudos sobre educação*, onde localizamos nos textos de Pereira os temas relevantes para se pensar a educação; e por fim, organizamos *o conjunto da obra*, onde apresentamos uma cronologia das publicações de Luiz Pereira.

### O AUTOR

Luiz Pereira, filho de João Luiz Pereira e de Irma Siviero Pereira, nasceu em 27 de julho de 1933 na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo, e registrou-se seu óbito no dia 6 de julho de 1985, na cidade de São Paulo<sup>13</sup>. Desenvolveu atividades de

---

<sup>13</sup> Para traçarmos a trajetória de sua vida acadêmica utilizamos o verbete “Luiz Pereira”, escrito por Celso de Rui Beisiegel, encontrado no *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*, organizado por Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto.

pesquisa consideráveis, tanto em solidez e seriedade, quanto em quantidade, tendo um curto tempo de vida, falecendo aos 51 anos. O germe de suas inquietações pode ter brotado no início de sua formação acadêmica ainda em seus estudos secundários. Ele passou pela Escola Normal Sud Menucci, em Piracicaba, entre os anos de 1945 e 1951, certificando-se para o exercício do magistério primário e obtendo o diploma de professor normalista. Em seguida, ingressou no curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, concluindo bacharelado e licenciatura em 1955. Nessa mesma instituição, Pereira inicia seus estudos de especialização (Mestrado) em Sociologia, apresentando a monografia “*A escola numa área metropolitana*”, sob a orientação do professor Florestan Fernandes, que também o orienta em sua pesquisa para a obtenção do título de doutor em 1961, com o trabalho intitulado “*O magistério primário numa sociedade de classes*”. Como se vê, Luiz Pereira trilhou um caminho duplo em sua formação, graduando-se, primeiro como bacharel em Pedagogia, iniciando, em seguida, uma segunda formação em sociologia, sob a orientação de um professor, que também era colaborador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, ao lado de lideranças expressivas do movimento de renovação educacional.

*“Iniciou suas atividades profissionais como professor de Sociologia, História da Educação, Educação Social e Cívica e História da Civilização Brasileira em Escolas Normais particulares na cidade de São Paulo. Lecionou durante cerca de um ano numa escola primária na periferia do município de Santo André, na Grande São Paulo. Esta experiência teria participação decisiva em seus trabalhos de pós-graduação, pois serviu como “pesquisa exploratória” no desenvolvimento da investigação que apresentou ao final dos estudos de especialização, em 1960.”* (BEISIEGEL, C. de R. In FÁVERO e BRITTO: 2002, 731).

Certamente, o conhecimento do “chão da escola” que marcou sua trajetória profissional lhe possibilitou dirigir um olhar mais curado sobre as tensões e contradições presentes no campo de observação empírica que ele escolheu para compor a sua monografia. Trata-se, portanto, de um objeto que ganhava relevância não só em função de uma certa visão, ainda predominante no meio intelectual do período, de que a educação escolar era prerrogativa para a ampliação da cidadania, mas que também, podia se apresentar como fator de *demora cultural* (Cf: Fernandes, 1959). O estudo

daquele objeto poderia, ainda, ajudá-lo a responder questões caras às suas inquietações pessoais.<sup>14</sup>

Luiz Pereira foi pesquisador da Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais do CRPE/SP entre os anos de 1957 e 1959<sup>15</sup>. Em maio de 1959, por indicação de Florestan Fernandes, assumiu a regência da Cadeira de Sociologia e Fundamentos Sociológicos da Educação da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, no estado de São Paulo. Transferiu-se para a Cadeira de Sociologia I, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, a partir de 1963.

Nos primeiros anos de sua atividade universitária, Luiz Pereira se ocupa com estudos e pesquisas no campo educacional. No II Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1962, Pereira apresentou o trabalho “*Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro*”<sup>16</sup>, onde ele analisa algumas especificidades do pensamento pedagógico produzido por cientistas sociais e educadores no Brasil. Essas relações entre educadores e cientistas sociais são bastante caras para vislumbrar como o tema era trabalhado no CRPE/SP. Conforme observou Ferreira (2000: 104):

*“Para Luiz Pereira, educadores e cientistas sociais desenvolvem dois “estilos de pensamento” pedagógico não integrados: enquanto os educadores entendem as instituições escolares como um dos centros dinâmicos do sistema social global, os cientistas sociais evidenciam as dimensões socializadoras das instituições e dos processos não-escolares e, além disso, procuram evidenciar os condicionantes extra-escolares da estrutura e do funcionamento das instituições escolares. Para o autor, vivia-se um momento de “sociologização” do pensamento pedagógico brasileiro, isto é, o fortalecimento do “estilo de pensamento” pedagógico dos cientistas sociais e a decadência do “estilo de pensamento” pedagógico dos educadores.” (Ibidem)*

Essa relação estreita entre Ciências Sociais e Educação no CBPE aparece nos estudos de Xavier, que constata a construção de um campo nos estudos educacionais

---

<sup>14</sup> FERNANDES, F. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.

<sup>15</sup> Sobre a relevância do pensamento pedagógico de Pereira no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, encontramos a dissertação de mestrado “*O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*”, de Márcia dos Santos FERREIRA (2001) e a tese de pós doutoramento “*Da idéia de regional ao projeto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*”, de Marcos Cezar FREITAS (2000).

<sup>16</sup> Publicado na *Revista Brasiliense*, nº 43, set/out 1962 e como apêndice à segunda edição do livro *A escola primária numa área metropolitana*, 1967.

iluminados pelos métodos e embasamentos teóricos das Ciências Sociais. Para a autora, “as ciências sociais teriam na interação com a escola, com os agentes educacionais e os sistemas de ensino um vasto campo para o desenvolvimento de investigações científicas e para sua legitimação como instrumento de ajustamento social” (2008a: 113). Sob esta ótica, a articulação entre Educação e Ciências Sociais atendia o projeto da fundação do CBPE, correspondendo uma dupla expectativa: o desenvolvimento das Ciências Sociais e conquistar a atenção dos sociólogos para os problemas educacionais brasileiros (XAVIER, 1999: 103)

Ainda como pesquisador do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Pereira desenvolveu um original estudo sobre o rendimento e as deficiências do ensino primário brasileiro, apresentado no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, em 1959, evento organizado por Fernando de Azevedo e presidido por Anísio Teixeira, com participação de muitas figuras expressivas do pensamento nacional voltado para sociedade e educação do país.

Seu trabalho foi publicado pela *Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara* nº 1, em 1960. Este é um tema que perpassou por todos os seus estudos em educação. Nesta pesquisa, o autor pode observar que “a reprovação e a evasão escolar nas escolas primárias eram bem maiores nas áreas rurais” como em locais mais empobrecidos nas periferias urbanas. Pereira tentou explicar as diferenças de rendimentos escolares a partir da maior ou menor integração entre “os conteúdos do ensino e os estilos de vida das populações atendidas” (BEISIEGEL, C. de R. In FÁVERO e BRITTO: 2002, 731-732).

O autor considerava que os problemas da educação poderiam ser considerados, claramente, como problemas sociais, ou seja, nada mais eram que expressões parciais de uma situação mais global de atraso e pobreza das classes menos favorecidas do cenário nacional. Pereira procurou explicar essa diferença entre rendimento a partir da maior ou da menor integração entre os conteúdos do ensino e os estilos de vida das populações atendidas. Os conteúdos do ensino, extraídos dos estilos de vida das camadas médias e superiores das cidades, seriam estanhos às populações das áreas rurais e das periferias urbanas, conflitando com tudo aquilo que as crianças das classes populares dessas regiões vivenciavam em seu cotidiano. As dificuldades de rendimento da escola primária eram entendidas como produtos de um choque cultural entre a escola e as comunidades. Deslocavam-se, assim, as explicações para as deficiências de rendimento da escola primária. Agora, as dificuldades de rendimento da escola apareciam

assentadas, sobretudo, nas condições da vida social e cultural das populações desfavorecidas. Os problemas da educação já eram compreendidos, claramente, como problemas sociais, como expressões parciais, na educação escolar, de uma situação mais global de atraso e pobreza das classes populares e de subdesenvolvimento nacional. Isso demonstra um deslocamento da explicação sobre os rendimentos escolares baseada na psicologia, em particular nos testes de inteligência que foram muito utilizados nos anos 1930, no Brasil e em países da Europa e EUA. Luiz Pereira e seu grupo teriam o papel de demonstrar a maior pertinência e abrangência das explicações oriundas da pesquisa sociológica para a compreensão dos fenômenos educacionais.

*A escola numa área metropolitana*, apresentada em 1960 como trabalho de conclusão dos estudos de especialização em Sociologia, registra os resultados de uma investigação sociológica sobre o funcionamento de uma escola primária localizada numa área residencial operária na periferia de Santo André. Pereira conduz sua pesquisa a luz do quadro conceitual proposto por Antônio Cândido (1964)<sup>17</sup> registrado no artigo sobre “A estrutura da escola”, onde identificava as tensões entre os comportamentos determinados pela legislação escolar, burocratizante, e os comportamentos espontâneos, gerados pela sociabilidade dos membros do grupo social escolar. No prefácio da edição acadêmica, Florestan Fernandes observou que “*Luiz Pereira havia conseguido selecionar aspectos relevantes no funcionamento do ensino, submetê-los à luz da teoria sociológica, contribuindo para o conhecimento positivo da situação educacional brasileira e para fazer da sociologia educacional uma disciplina fundada na realidade dos fatos*” (BEISIEGEL, C. de R. In FÁVERO e BRITTO: 2002, 732).

As qualidades descritas acima se encontram presentes também em *O magistério primário numa sociedade de classes*, que fora apresentado como tese de doutoramento na FFCL da USP, em 1961. Neste estudo, Pereira trabalha o funcionamento da escola primária atrelada à formação e profissionalização do professor, na figura do profissional mal remunerado submetido aos desafios da subsistência na sociedade urbano-industrial. A inserção das mulheres das classes médias na população economicamente ativa acaba

---

<sup>17</sup> Antônio Cândido de Mello e Souza (1918). Escritor, crítico literário, sociólogo e professor. Faz o curso complementar no Colégio Universitário da Universidade de São Paulo - USP, entre 1937 e 1938. Em 1939, ingressa no curso de direito da Faculdade de Direito do Largo São Francisco e de ciências sociais e filosofia da USP. Dois anos mais tarde, estréia como crítico literário na revista *Clima*, fundada em 1941 por ele, o crítico de teatro Décio de Almeida Prado (1917 - 2000), o crítico de cinema Paulo Emílio Salles Gomes (1916 - 1977), a ensaísta Gilda de Mello e Souza (1919 - 2005), entre outros. Abandona o direito no quinto ano, e conclui bacharelado e licenciatura em Filosofia, em 1942. Nesse ano, torna-se docente da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências - FFLC/USP como assistente de sociologia do professor Fernando de Azevedo (1894 - 1974).



levantando questões sobre a formação do normalista, as condições de realização da carreira profissional no magistério e os valores e atitudes que permeavam o magistério primário e que fizeram dele uma profissão característica feminina. Para Wânia Gonzalez (2002: 255), nesta tese o professor primário foi analisado “em termos sociológicos, relacionando-se a sua posição na sociedade com as transformações mais amplas do processo de desenvolvimento nacional”.

Este mesmo estudo, *O magistério primário numa sociedade de classes*, fora publicado pelo INEP/CBPE, também no ano de 1963, sob o título de *O professor primário metropolitano*. Em hipótese, consideramos ser provável que a opção por publicar o mesmo livro em duas Editoras diferentes, na medida em que uma das Editoras estava associada a um órgão estatal (o INEP-MEC) e a outra estava associada à produção universitária, o que imprimia um tipo de legitimidade específico.

*O magistério primário numa sociedade de classes* estava inserido em um contexto social bastante caro a um grupo de cientistas sociais da USP, demonstrando que a preocupação com os fenômenos associados à urbanização e à industrialização não poderiam ser secundarizados. Desse modo, ao atrelar o estudo educacional aos estudos da sociedade, a pesquisa desenvolvida por Pereira expressa o espaço que a questão educacional havia conquistado junto ao corpo de assistentes e de orientandos de Florestan Fernandes.

Já como pesquisador do CRPE-SP, e do CBPE, Pereira pôde, portanto, enfatizar que sua pesquisa, embora utilizasse métodos sociológicos poderia contribuir para ampliar a compreensão dos problemas educacionais. Aquela era sensivelmente uma pesquisa *em educação*. As condições de vida e de trabalho de *O professor primário metropolitano* são entendidas como o resultado dos fatores que a crescente urbanização e modernização do país traziam consigo. Portanto, concluímos que é neste sentido que se pode dizer que o livro faz parte de um conjunto de publicações que inauguram uma tendência presente nas pesquisas sociológicas que se volta para o estudo de questões educacionais articuladas à compreensão dos problemas sociais.

Ligado ao seu envolvimento como professor na cadeira Sociologia da Educação e associado à colaboração da professora Marialice Mencarini Foracchi<sup>18</sup>, Luiz Pereira

---

<sup>18</sup> Marialice M. Foracchi (1929-1972) foi docente e pesquisadora da antiga cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – USP, dirigida por Florestan Fernandes, e do Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que a sucedeu em virtude da reforma por que passou a universidade em 1969 [AUGUSTO, M. H. O. *Retomada de um legado intelectual: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude*. In *Tempo Social*, Revista de Sociologia da

publicou o livro *Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação* que foi utilizado largamente nos cursos de formação de professores, alcançando 13 edições. O livro ainda hoje mantém atualidade, tendo em vista os textos clássicos que o compõem, divididos em seis partes dedicadas a leituras sobre a Educação como objeto de estudo sociológico e como processo social; o estudo sociológico da escola; Educação e estrutura social nas sociedades tradicionalistas e na sociedade de classes; bem como a associação entre Educação e desenvolvimento.

Essa coletânea oferecia aos professores de sociologia da educação, nas faculdades de filosofia e no ensino secundário e normal, um conjunto bem estruturado de leituras fundamentais. Conforme indicou Beisiegel, “a última parte, dedicada a estudos sobre educação e desenvolvimento, já indicava a direção que Luiz Pereira vinha imprimindo às suas pesquisas nessa etapa de sua produção intelectual” (In FÁVERO e BRITTO: 2002, 733). A etapa a qual o autor aqui se refere é aquela em que Pereira desenvolve seus estudos entre meados da década de 1960 até início dos anos 1970.

Questões sobre a educação aparecem em outras publicações de Pereira, tais como *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*, apresentado originalmente como tese de Concurso de Livre-Docência, junto à cadeira de Sociologia I, em 1965; assim como também na coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1967); e em *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971). Mas se a dimensão educacional dos processos sociais continuaria presente nos trabalhos de Luiz Pereira, durante toda sua atividade intelectual, o centro de suas preocupações seria deslocado, primeiro, para o processo de desenvolvimento e, depois, para as diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil.

Para Wânia Gonzalez (2002: 253), a obra de Pereira pode ser ordenada a partir da incidência de três grandes temas que acabam apresentando a educação como pano de fundo do processo de desenvolvimento do país, a saber: 1). Dimensão educacional dos processos sociais; 2). Processo de desenvolvimento; e 3). Diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil.

O primeiro tema remonta os estudos iniciais em que Pereira se debruça sobre uma sociologia da educação para compreender os meandros dos problemas sociais desta

---

USP, v. 17, n. 2, novembro de 2005 (pp. 11-33)]. Entre suas publicações mais importantes podemos indicar: *O estudante e a transformação da sociedade brasileira* (1965); *A juventude na sociedade moderna* (1972); *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia* (1977) [Organizada com José de Souza Martins] e *A participação social dos excluídos* (1982).

sociedade que sofria transformações estruturais. Os livros que podem ser considerados desta primeira fase são: *A escola numa área metropolitana* (1960), *O magistério primário numa sociedade de classes. Estudo de uma ocupação em São Paulo* (1963)<sup>19</sup>, *Educação e Sociedade* (1964), *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* (1965), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (1967), e *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971). O grande esforço nestes trabalhos é o de tentar ajustar e a aplicar os métodos originários contidos nas teorias sociológicas para contribuir na compreensão dos problemas educacionais, (re) fundando assim uma sociologia da educação ancorada na observação da realidade dos fatos sociais.

No segundo tema, que se volta para o *processo de desenvolvimento*, encontramos as obras: *Subdesenvolvimento e desenvolvimento* (1969), *Urbanização e subdesenvolvimento* (1969), e *Ensaio de Sociologia do desenvolvimento* (1970). Nas três obras, o autor privilegia a questão do subdesenvolvimento analisando suas características sob os pontos de vista social e econômico para, além disso, apresentar as sociedades periféricas como as formações subdesenvolvidas em um caráter globalizado.

Por fim, em *diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil*, encontramos os seguintes títulos: *Perspectivas do capitalismo moderno* (1971), *Estudos sobre o Brasil contemporâneo* (1971), *Capitalismo: notas teóricas* (1977), *Classe operária: situação e reprodução* (1978), e *Populações marginais* (1978). Este último grupo é o de publicações mais recentes e, mesmo temporalmente distantes, transmitem uma atualidade no que se refere às reflexões sobre o mundo capitalista e suas relações sociais.

Em linhas gerais, o conjunto da obra de Pereira acompanha seu amadurecimento intelectual, mas sempre estabelecendo conexões entre seus temas “maiores”: desenvolvimento, trabalho e educação<sup>20</sup>.

Conrado Pires de Castro tece um estudo minucioso sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira que, segundo o autor, 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*

<sup>19</sup> Como já assinalamos, com uma edição paralela intitulada *O professor primário metropolitano*.

<sup>20</sup> Coincidentemente, mesmo título da publicação de 1967.

*de seu tempo estão profundamente inter-relacionados.*”  
(CASTRO, 2009: 30).

Ainda no primeiro capítulo do seu texto, Castro deixa claro o quanto foi difícil coletar dados sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira, e ressalta alguns motivos que podem justificar tal obscurantismo. Frisa que a passagem da Pedagogia à Sociologia, pode ter sido um dos fatores que “desprestigiaram” Pereira, já que a Pedagogia não era considerada uma área nobre no meio acadêmico universitário (2009: 36-39).

Núbia Ferreira Ribeiro atesta a distinção de Luiz Pereira de seus pares por “apresentar certas disposições para interiorizar as experiências e expectativas do grupo que, naquele momento, dava a direção política e científica da FFCL e para produzir seu próprio espaço interior desse grupo” (2007: 5). Sob este prisma analisamos também os conceitos de intelectual e geração com o fim de compreendermos a obra e o autor no universo social a que pertence.

Outro dado apresentado por Beisiegel que demonstra a importância da contribuição de Luiz Pereira para a pesquisa sociológica e educacional tem relação com sua intensa atividade didática desenvolvida na Cadeira de Sociologia I da antiga Faculdade de Filosofia. Com o afastamento compulsório de Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni pela ação repressora da ditadura militar em 1964, os intelectuais remanescentes na cadeira de Sociologia I ficaram sobrecarregados com orientação de pós-graduandos e regência de cursos antes atribuídos àqueles professores. Luiz Pereira passou a orientar um grande número de mestrandos e doutorandos, muitos deles hoje distribuídos nos quadros docentes da USP, UNICAMP, UNESP, FGV, UnB e de outras universidades brasileiras (*In FÁVERO e BRITTO: 2002, 734*).

No trabalho específico que me concentrarei, *O professor primário metropolitano*, Luiz Pereira constrói seu pensamento sobre os resultados de uma pesquisa de campo sobre o magistério primário público estadual do município de São Paulo. Para tais exposições, ele se utiliza de quatro perspectivas da abordagem sociológica desta especificidade de magistério que serão desenvolvidas ao longo dos trabalhos: o magistério primário desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino, ou seja, a participação da mulher na população economicamente ativa; a formação escolar e a carreira desses professores primários; o comportamento destes no sistema escolar primário público estadual e os componentes das camadas sócio-

econômicas médias em que estes se encontravam. Pesquisando o caso específico paulistano, o autor pretende iluminar reflexões sobre a caracterização do magistério primário público. Deve-se ressaltar, porém, que o autor faleceu relativamente jovem, com 51 anos, tendo em vista que na carreira acadêmica o reconhecimento autoral, muitas vezes, ocorre quando os sujeitos já se encontravam na maturidade. Por outro lado cabe lembrar o teor do Apêndice existente no livro *O professor primário metropolitano*, sobre o pensamento pedagógico brasileiro no qual o autor demarca com clareza as diferenças entre a pesquisa em Ciências Sociais e a pesquisa pedagógica, valorizando os aportes da primeira e evidenciando as lacunas da segunda.

## **O TEMA EM QUESTÃO**

Para procedermos à contextualização da obra de Luiz Pereira, mais precisamente do livro *O professor primário metropolitano*, cabe fazer uma breve reflexão sobre o Brasil no período de suas pesquisas e publicações, visto que entre os anos 1950 e 1979, a sensação dos brasileiros era a de que faltava dar uns poucos passos para finalmente nos tornarmos uma nação moderna, conforme observação de Mello e Novais (2000) que traçam uma consistente análise sobre o panorama político-social deste período, evidenciando não só as transformações ocorridas entre os modelos sociais, urbano e rural, mas, sobretudo sobre o olhar e o posicionamento dos agentes sociais neste período de transformações.

Na década dos anos 1950, sob olhar de Mello e Novais (2000: 560), algumas pessoas acreditavam estar assistindo ao nascimento de uma “nova civilização”, um novo país em que suas vidas refletiriam aquelas acompanhadas nas revistas americanas, onde o progresso e a possibilidade de se envolver neste processo esta mais próximo que nunca. Mas é partir de 1967 que a visão de progresso acaba assumindo a nova forma de uma crença na modernização, isto é, pode-se neste momento acessar os avanços econômicos iminentes aos países desenvolvidos, ditos de “Primeiro Mundo”.

Segundo os autores, entre os anos de 1945 e 1964, vivemos os momentos decisivos do processo de industrialização, com a instalação de setores tecnologicamente mais avançados, que exigiam investimentos de grande porte, como as indústrias automobilísticas, metalúrgicas, têxteis. Para tanto, as migrações internas e a urbanização ganham um ritmo acelerado. É um processo onde o homem via nestas transformações uma forma de vida melhor, tanto para si, quanto para sua família. Por isso, a análise de

dos autores citados sobre a modernidade brasileira parte do otimismo vivido a partir da década de 1940 para a desilusão vivenciada na década de 1980 como frutos de um progresso vazio. Para eles, os anos 1980 foram marcados pela estagnação econômica, superinflação, desemprego, aumento exorbitante da violência e, acima de tudo, a escalada das drogas no seio das famílias citadinas de classe média. Esta década desmascarou os avanços conquistados nos anos 1950 até o final dos anos 1970, quando fomos capazes de construir uma economia moderna, incorporando “os padrões de produção e de consumo próprios aos países desenvolvidos”: engenharia de ponta, indústrias de todo o tipo, um sistema rodoviário que corta o país de uma ponta a outra, uma pluralidade de eletrodomésticos que auxiliam nos serviços do lar e na manutenção da casa. Em suma, todas as variações de consumo apontavam para os movimentos da sociedade (*Ibid*: 560-574).

Com o progresso vislumbrado pelo avanço da modernização, e por consequência da rápida e desordenada urbanização, a vida da cidade atrai, cada vez mais, porque oferece melhores oportunidades de trabalho e acena para um futuro de progresso individual, mas, também, porque é considerada uma forma superior de existência, ideias propagadas pela massificação do consumo capitalista. A vida social do campo, por outro lado, repele e expulsa, pois ainda girava em torno da família conjugal, dos parentes, compadres e vizinhos, e, ainda, se encontrava mais próxima dos padrões patriarcais do que qualquer outra coisa. Em outras palavras, a vida no campo era marcada por incertezas, uma vida sem grandes esperanças (*Ibid*: 574-578). O amor romântico, como critério da escolha do cônjuge, ia substituindo a determinação imperativa da família. E a sujeição da mulher ao marido não era mais absoluta, como veremos adiante na escolha própria da mulher por uma formação e profissionalização na busca de um espaço no novo sistema econômico que a modernização apresentava.

Nas cidades, -- em São Paulo, o centro do progresso industrial, mas também no Rio de Janeiro, a capital do Brasil até 1960, -- a industrialização acelerada e a urbanização rápida vão criando novas oportunidades de vida, oportunidades de investimento e oportunidades de trabalho. Mello e Novais (2000: 581-589) citam uma classificação dos moradores da cidade de São Paulo no tocante a trinta profissões, no final dos anos 1950. A profissão do professor primário ficou em nona colocação<sup>21</sup>, segundo critérios de “valor social” e “valore mercantil”. O valor da educação – vista

---

<sup>21</sup> 1. médico, 2. advogado, 3. diretor superintendente, 4. padre, 5. fazendeiro, 6. jornalista, 7. gerente comercial, 8. gerente de fábrica (2000: 586).

como um meio de qualificação, mas igualmente como uma extensão da família e da Igreja no processo de socialização e integração social do indivíduo – aparece na classificação do professor primário, colocado acima do pequeno empresário. Os critérios utilizados para esta classificação foram, basicamente, o “valor mercantil” e o “valor social”. O critério “valor social” predomina sobre o critério “valor mercantil”, na medida em que a família, a política e o Estado, a vida religiosa ou escolar, são consideradas formas superiores de existência em relação à atividade dos negócios.

A família, como assinalou com propriedade Luiz Pereira, “é considerada o centro da vida e se torna um empreendimento cooperativo para a ascensão social. O pai, a mãe, a educação dos filhos perseguem tenaz e sistematicamente a subida de renda e a elevação na hierarquia capitalista do trabalho. O meio é a iniciativa individual exercida no duro mundo da concorrência” (MELLO e NOVAIS, 2000: 589).

Segundo os autores, sob este aspecto pode-se dizer que o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek (1956-1960), “50 anos em 5”, fez com que a industrialização e a urbanização se multiplicassem, e muito, as oportunidades de investimento à disposição do empresariado nacional. Neste ínterim, o aparelho social do Estado ganha corpo especialmente nas áreas de educação, saúde e previdência. O ensino de primeiro grau<sup>22</sup> em 1960 já era ministrado, pelos estados e municípios, para cerca de 7,5 milhões de discentes (*Ibid*: 590-594).

Nesta época, educar os filhos representava um grande sacrifício. Havia a ajuda do sistema público de ensino, que era por vezes excelente. O estudante podia ser obrigado a trabalhar de dia e freqüentar o curso noturno. A mulher de classe média vai chegando com muito esforço à universidade, vencendo a oposição dos pais e do marido. O preconceito contra sua presença nas escolas mais importantes, de direito, medicina ou engenharia, ainda era muito grande. Natural, portanto, que se dirigisse predominantemente às faculdades de filosofia e letras, com o objetivo de ingressar no professorado de ginásio, do curso clássico ou científico, uma ocupação, aliás, já transformada em feminina.<sup>23</sup> Mas a maioria das moças de classe média continuava

---

<sup>22</sup> Esse grau de ensino corresponde à escolarização da faixa etária de 8 a 12 anos.

<sup>23</sup> A Lei Orgânica do ensino Secundário instituiu um primeiro ciclo de quatro anos de duração (ginasial) e um segundo ciclo de três anos – clássico ou o científico. De acordo com Otaíza Romanelli (1991), as finalidades do ensino secundário ficaram assim definidas: formar a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística; e dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. Em outras palavras, a mulher estaria intimamente ligada à formação do cidadão brasileiro, que necessitava de uma identidade frente às mudanças ocorridas no período, o que prestigiava a profissão, conduzindo a uma satisfação e elevação do ideário da profissão do magistério.

professora primária, uma “segunda mãe” do “segundo lar”, a escola. Neste sentido, Luiz Pereira trabalha a feminização do magistério, não somente localizando-o como uma atividade extremamente feminizada, mas tenta encontrar razões para que essa feminização permaneça na sociedade que se apresenta, onde a industrialização acelerada e a urbanização tendem a quebrar a relativa homogeneidade da classe média.

Para os filhos homens, as famílias da classe média pretendiam que eles seguissem carreiras abertas pelo ensino superior, como assinalado em alguns depoimentos curiosos no texto de Cardoso de Mello e Novais. Seleccionamos dois para pensarmos na profissionalização docente. O primeiro relaciona a profissão de professora com as de maior prestígio, lembrando o prazer do ofício: “*Com estudo, tem-se sempre mais possibilidade, é mais fácil conseguir emprego, viver bem. Gostaria que meu filhos fossem professora, engenheiro, médico. São profissões que dão mais prazer*”. Já o segundo, distingue claramente o que pensa para o filho e para as filhas, deixando clara uma posição de supremacia da escolha masculina sobre as femininas, e por conseguinte, do magistério: “*Gostaria que meu filho fosse advogado. As meninas espero que estudem para ser pelo menos professoras*” (2000: 598).

Assim, consideramos que o *Professor primário metropolitano* se insere e, ao mesmo tempo, explica o contexto anteriormente analisado. Do mesmo modo, nos permite apreender a profissionalização docente em curso no período, tanto pela riqueza de detalhes e fundamentação da pesquisa empírica quanto pelo seu aprofundamento e análise dos fatos para a formação de um pensamento crítico e bem sedimentado sobre a posição do professor primário na sociedade brasileira. Em suma, o livro produz e, ao mesmo tempo, é produzido no e pelo contexto circundante.

## O LIVRO

Desenvolveremos, a seguir, a análise do conteúdo do livro, seguindo a divisão original proposta pelo autor. O livro se encontra dividido em sete partes: 1) Considerações metodológicas; 2) Magistério primário: profissão feminina; 3) Formação profissional e carreira no magistério primário; 4) Profissionalização do magistério primário; 5) Magistério primário: setor das classes médias; 6) Magistério primário em São Paulo e 7) Apêndice e bibliografia utilizada. A opção adotada visa, simplesmente, dar ao leitor uma visão a mais aproximada possível, dos assuntos tratados no livro, as formas de abordagem e as conclusões alcançadas, entre outros aspectos. Nesse percurso,



estaremos delineando, também, as questões problematizadas, as soluções teórico-metodológicas adotadas, as conexões teóricas estabelecidas, enfim, as contribuições do livro para a compreensão dos fenômenos educacionais, tais como do processo de profissionalização do magistério primário urbano, bem como as suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa educacional.

### **1. Considerações metodológicas**

Logo no primeiro capítulo, Pereira expõe suas considerações acerca dos tipos de material empírico utilizado, os procedimentos adotados na coleta dos dados originais e os recursos teóricos empregados na análise e interpretação de todo o material que se reuniu.

O autor distingue, também, a origem dos dados coletados no que se chamará *originais* e *diversos*. Os dados originais são aqueles levantados especialmente para a execução do projeto de pesquisa sobre o magistério primário público estadual. Os dados diversos são aqueles que servem de suporte teórico e empírico sobre o assunto. Estes podem ser classificados como *primários*, que são as cifras censitárias, legislação escolar, artigos de revistas de circulação comum entre os docentes, notícias de jornais e etc., e *secundários* que compreende os ensaios, artigos científicos, monografias, etc. (1963: 9).

Diferencia, assim, os dados originais ou brutos, quer dizer aqueles que não passaram pela interpretação secundária, ou seja, de nenhum analista, mas que tão somente foram produzidos no fluxo dos acontecimentos que envolveram o contexto empírico estudado. Distingue-os do material produzido *a posteriori*, que resultam em análises sobre o objeto em questão.

Atualmente, essa diferenciação tem sido questionada, tendo em vista a percepção de que tanto as denominadas fontes primárias quanto as secundárias são o resultado de construções que precisam ser perscrutadas nas operações de seleção e análise que fazem parte do processo de pesquisa.

Na monografia analisada, será chamado de *professor primário público estadual* a pessoa que desempenha atividades docentes em estabelecimentos de ensino primário fundamental comum, remuneradas pelo Governo Estadual, e no caso específico da pesquisa, o Governo Estadual de São Paulo.

Pereira evidencia também o motivo do recorte dado à pesquisa no que se refere à rede de educação escolhida. Em 1958, o contingente dos alunos nas escolas da rede estadual era de 264.308 contra 50.067 da rede municipal e 50.190 da rede particular de ensino. Outro motivo que conduziu a pesquisa para seu objeto se estabelecer na rede estadual foi a constatação que muitos mestres das escolas públicas estaduais também eram professores da rede municipal ou particular. (1963: 10)

Observa-se, já nesse período, o acúmulo de funções docentes em diferentes escolas, provavelmente como meio de composição de um salário capaz de suprir as necessidades desse grupo profissional.

A preocupação com a formação profissional do professor primário é uma constante na pesquisa que alicerçará muitos pensamentos dos docentes acerca de sua própria ocupação. Para o autor, as escolas de ensino primário e as escolas normais constituem o *complexo do ensino primário* no interior do sistema escolar inclusivo e diversificado. Outra informação que deve ser considerada é a disseminação dos cursos normais em São Paulo tanto para o poder público municipal quanto para a rede particular. Como observa Luiz Pereira, a idéia de uma “nova” sociedade formando-se sob o modelo urbano-industrial capitalista acabou exigindo uma formação de professores em um ritmo que as instituições do estado não puderam conter. A expansão das escolas e a grande procura pelo curso primário fizeram com que a demanda pela procura dos cursos de formação de professores também aumentasse em larga escala.

Para fins de um detalhamento do perfil do professor primário público estadual, Pereira utilizou uma amostragem sorteada para a aplicação de mecanismos quantitativos de pesquisa, e a coleta de seus dados oficiais. Empregaram-se para tal, questionários de três tipos: um para os professores primários, outro para os normalistas e um terceiro para os professores das escolas normais. Após os questionários, foram aplicados formulários em forma de entrevistas acrescidas de algumas outras “ocasionais”, com o objetivo de melhor compreender a situação do magistério revelada pelo questionário e pelo formulário – *estudos de caso*.

A confiabilidade nas respostas apresentadas pelos entrevistados foi outro fator de grande valia para uma amostragem mais segura. Como agentes dessa confiança, Pereira identificou os seguintes aspectos: atitude favorável da quase totalidade dos pesquisados; nível de escolarização, facilitador de reações verbalizadas, orais ou escritas e prática de responderem a questionários e preencherem formulários (1963: 12).

Os questionário e formulários acima citados propiciaram um tratamento quantitativo dos dados para fins de mensuração, comparação e cruzamentos. As elaborações quantitativas serviram também para uma caracterização do magistério primário público. A base para a interpretação dessas informações apóia-se no que o autor chamará de “teoria sociológica” que consiste no conjunto de recursos teóricos utilizados na interpretação do material empírico disponível. O arcabouço teórico só pôde ser montado por ter-se fixado um ponto de vista sociológico inclusivo, capaz de permitir a integração dos conceitos e esquemas conceituais parciais selecionados. Aproveita, portanto, do conceito de Marcel Mauss de fenômenos sociais totais. “Ver o parcial no total, estudando os aspectos daquele como manifestação da pluridimensionalidade do social”. No caso do magistério primário estadual paulistano, esse tipo consiste no sistema urbano-industrial capitalista, que vem sendo realizado por São Paulo em seu desenvolvimento. (1963: pp. 15-16)

De acordo com Luiz Pereira, nosso sistema urbano-industrial repete grandemente, nos seus aspectos até então investigados, traços característicos de sistemas urbano-industriais mais antigos e mais intensamente estudados. Para operar com tais referenciais teóricos, o autor lança mão daqueles que pensaram esse processo tanto nos Estados Unidos quanto na Europa. Apoiado ainda pensamento de Mauss, o autor afirma que cada fato social é ao mesmo tempo tudo. Todos os fenômenos são ao mesmo tempo sociais, econômicos, morfológicos. Portanto, o estudo desenvolvido tentou não perder de vista a totalidade do sistema social global, mesmo fornecendo uma contribuição fragmentária que, integrada a outras, permitiria no futuro uma interpretação inclusiva e detalhada do nosso sistema urbano-industrial.

Sob este prisma, pode-se entender analogamente o magistério primário público, pois nele se encontram fatos morais, familiares, jurídicos, econômicos, etc. Pode-se então, a partir daí, encarar o magistério primário público como uma ocupação profissional e considerar algumas das interconexões dessa atividade com outros aspectos do sistema social global de que os professores participam. Consumando as considerações metodológicas, o autor conclui que o conjunto desses recursos empíricos dá margem a interpretação, com propriedade, do magistério primário público também do ângulo da dinâmica social.

## 2. Magistério primário: profissão feminina

Nesta primeira seção do livro, após a identificação e apresentação de sua metodologia, Luiz Pereira discute com o seu interlocutor sobre o papel da mulher no magistério primário. Para tanto ele nos convida a refletir o caráter feminino da profissão tendo em vista as modificações ocorridas na sociedade brasileira na década de 1950. Os subtítulos dessa seção nos apontam temas que até hoje são de extrema relevância para pensarmos a mulher e suas relações com o trabalho assalariado, e por conseguinte com o magistério. Como se configurará a família onde a mulher passa a exercer uma função fora de casa, distanciando-se assim da tutela dos filhos e do lar? Será que sob esta nova perspectiva em que a mulher consegue alguma independência, ainda estará inclinada a vida marital? Existe a oportunidade de conciliação entre os compromissos domésticos e o trabalho da profissão docente? O magistério primário tem características maternas que aproximariam as mulheres deste ofício? Quais seriam as motivações deste trabalho profissional? Estas questões são discutidas aqui para que se compreenda de antemão o porquê de a mulher estar neste espaço pedagógico educacional.

Com base em dados do IBGE, que definiam o magistério primário, à época, como uma profissão quase exclusivamente feminina – contanto com 93,1% das pessoas filiadas a essa atividade profissional em 1957 – Luis Pereira pretende, sob esse prisma, investigar, através do magistério primário, a participação da mulher na população economicamente ativa (1963: 21). Para tal, vai analisar minuciosamente as questões levantadas sobre a mulher e o trabalho.

Partindo das cifras censitárias disponíveis, o autor opera com a distribuição dos membros da comunidade nacional pelas ocupações e por sexo. Leva-se em conta o foco em três aspectos desse fenômeno: o estrutural, o ideológico e o motivacional, que serão largamente considerados mais adiante.

O homem desempenharia uma atividade profissional de onde derivaria o seu *status* total de homem adulto dentro do sistema de estratificação sócio-econômico. A mulher, por sua vez, seria apenas um *status* reflexo, na medida em que derivaria do *status* do homem “chefe de família”, que seria o pai enquanto solteiras ou o marido quando casadas (1963: 22).

Quanto ao trabalho feminino adulto, a realidade social se aproximaria de um *continuum* principiado pela categoria das mulheres que desempenham apenas atividades “profissionais”, mulheres “donas de casa” sem serviços, e *madames*, mulheres cujas

atividades domésticas são totalmente executadas por empregados domésticos. Esse esquema é valioso para o estudo do magistério primário, pois sugere-se que a atividade docente possa acomodar ambos os padrões: o doméstico e o profissional. Sobre essa concepção, o autor se vale das extensas considerações de Talcott Parsons, Simone de Beauvoir, Alva Myrdal e Viola Klein, dentre outros que serão abordados nas referências bibliográficas.

Agrupando de modo mais didático as ocupações desempenhadas pela maioria das mulheres, Pereira localiza seis complexos de atividades profissionais onde se localizam 77,8% da população ativa feminina. Dois desses complexos formam-se de atividades “não manuais”, que seriam as de professora e escriturária – serviços de escritório; os quatro restantes são integrados por atividades “manuais”: camponesa (ligadas à agricultura e pecuária), tecelã (participantes da produção têxtil), costureira, empregada doméstica.

Estabelece-se, portanto, as relações da mulher com a profissionalização “não manual” do magistério. A participação feminina na categoria docente do sistema escolar é encarada como manifestação da profissionalização crescente da mulher em nossa sociedade. E o magistério primário, mais que qualquer outra atividade possibilita a acomodação, quando não a integração, entre papéis domésticos e profissionais (1963: 34). Possíveis causas para essa acomodação são apontadas como a disseminação de estabelecimentos de ensino primário pelas comunidades locais brasileiras, período curto de horário diário de trabalho, escolarização relativamente pouco avançada, validação ideológica do magistério primário como profissão feminina, etc.

Se por um lado, as mulheres ocupam hegemonicamente os cargos de professoras primárias do ensino público estadual, por outro lado, não são elas que ocupam os cargos de “direção” onde há predominância masculina. O traço estrutural do sistema escolar público estadual mantém assim as mulheres nas posições de execução e os homens de coordenação. As relações assimétricas entre os sexos repetem-se na estrutura desse sistema social parcial, refletindo ele idênticas orientações do sistema social global onde se insere. A distribuição das mulheres na força de trabalho claramente confirma a diferenciação dos papéis ligados ao sexo. Nos níveis mais elevados, as ocupações femininas típicas são as de professoras, assistente social, enfermeira, secretária e recepcionista. Esses papéis tendem a possuir acentuado cunho expressivo e freqüentemente a ser auxiliares dos papéis masculinos (PARSONS *apud* PEREIRA, 1968: 38)

Outro fator de extrema relevância para a análise dos dados feitas por Pereira, versa sobre as relações do casamento e da profissionalização do magistério primário, pois implicam, para a mulher, a adoção de dois conjuntos de papéis diversos, cuja integração nem sempre se efetua – o que traduz inconsistências do sistema social global.

No caso do magistério primário verifica-se uma tendência à vinculação simultânea das professoras a ambos os tipos de papéis, como se nota pela grande quantidade de mestras casadas. Por outro lado, também, percebe-se que as solteiras têm esse processo matrimonial retardado em vista de sua própria profissionalização que, segundo o autor, variam desde a sua independência financeira até a seguridade empregatícia no funcionalismo público.

A interferência da carreira profissional no ajustamento das professoras primárias ao padrão doméstico conduziria também ao prolongamento da idade de casamento e seletividade do cônjuge segundo o estrato sócio-econômico (1963: 42).

Como observou o autor, uma das dimensões da diferenciação interna dos sistemas urbano-industriais está na acentuada especialização dos sistemas familiares e profissionais. Segundo Alva Myrdal e Viola Klein (*Apud* PEREIRA, 1968: 46), neste novo sistema urbano-industrial, houve difusão, em diversas profissões dos horários de “meio período”, a fim de que fosse promovida a penetração da mulher na população economicamente ativa, sem prejuízos aos seus papéis domésticos, como acontece com o magistério primário.

Visto a jornada de trabalho em meio período como um fator positivo, encontra-se no tempo de locomoção entre a residência das professoras e as escolas um dos pontos negativos apontados por elas para o melhor desempenho de seus papéis. A distância entre as escolas e os bairros onde as professoras moram acarreta duas outras conseqüências: dificuldade da integração da professora da escola – e logo da escola – com a comunidade imediata onde funciona e estímulo da mobilidade das professoras tendentes à aproximação de seu local de trabalho ao de residência.

Com o tempo “perdido” faz-se necessária a presença de empregadas domésticas, e/ou parentes, geralmente mães das professoras que auxiliam nos afazeres domésticos. A participação das empregadas seria maior nas atividades menosprezadas, que daria a professora um outro *status* de caráter social.

O magistério primário, portanto, acaba funcionando através do aumento que traz para a renda familiar, como um dos mecanismos de uma classificação hierárquica de

prestígio inclusiva, ou seja, sua contribuição alimenta os cofres da família para se manter, ou adquirir um *status* de classe média, ainda que assalariada.

Ainda neste capítulo levanta-se a questão dos estereótipos de sexo e magistério primário. O que se constata é a interdependência entre dois níveis de realidade social. Um nível estrutural de predominância quantitativa das mulheres no magistério primário e outro ideológico permeado de concepções sobre a maior adequação dessa atividade ao sexo feminino.

Sobre a adequação do magistério primário ao sexo feminino, pode-se localizar dois fatores relevantes. Um intrínseco, que trata da personalidade feminina como o instinto maternal e as habilidades apropriadas às relações interpessoais do mestre com as crianças, que compreendem o carinho, amor, docilidade, compreensão, paciência, abnegação, comunicabilidade, meiguice, dedicação, etc. E outro extrínseco que encerra as condições de funcionamento do sistema escolar e aspectos do magistério primário visto como profissão (salário reputado como baixo, poucas horas de trabalho diário, prestígio ocupacional considerado insatisfatório, etc.) (1968: 55).

Um estereótipo nada mais é que uma crença exagerada associada a uma categoria. Sua função consiste em justificar uma conduta em relação a essa categoria. E a Ideologia funciona aqui como força de controle social: manutenção do sexo feminino em posições subordinadas ao masculino. Estas são de duas ordens: uma psico-social onde prevalece a valorização da personalidade feminina que as colocam em condições desvantajosas frente ao sistema profissional altamente competitivo dos sistemas urbano-industriais que requer personalidades menos “passivas” (Parsons) e outra econômica em que as mulheres ficam desvinculadas ao sistema econômico corrente que valorizam seus salários segundo o sexo da pessoa remunerada (1963: 58).

A profissionalização da mulher implica não só na sua participação efetiva na população ativa, mas ainda nas suas motivações positivas a essa participação. Nesse sentido, as professoras sem desejos de se afastarem da população ativa estão mais profissionalizadas do que as que almejam recolher-se ao padrão doméstico de suas atividades.

Os homens – pais e maridos – permitiriam que as mulheres trabalhassem como professoras primárias porque não haveria um contato efetivo heterossexual que pudesse colocar em risco suas relações maritais ou mesmo profissionais.

Como vimos, os estudos de caso de Pereira trazem à tona problemas que até os dias atuais são postos em voga. A mulher conquistou um espaço precioso e relevante

nos postos de trabalho, inclusive fora do ambiente escolar. Porém, nos dias atuais, a profissão docente está longe de oferecer vantagens para a mulher tais como a jornada reduzida de trabalho, a acumulação de mais de um emprego, e poder traçar uma conduta que se assemelha àquela do lar. A precarização das condições de trabalho das professoras primárias de escolas públicas e privadas de baixo prestígio nas grandes cidades parecem reforçar, sim, os aspectos negativos da profissão<sup>24</sup>.

### **3. Formação profissional e carreira no magistério primário**

Neste segundo capítulo, o autor parte de dois princípios essenciais para a discussão que ele propõe. Primeiramente, a informação de que toda a categoria docente do Estado de São Paulo se compõe de normalistas diplomados e por isso faz-se necessário adentrar nos cursos de formação de professores. E também, a constatação de que é o Governo Estadual que se apresenta como o grande empregador da força de trabalho especializada produzida pelas escolas normais paulistas. Para tanto, ele aborda questões relativas às funções das escolas normais e seu impacto na profissionalização docente; as situações de trabalho; os processos de recrutamento; os níveis de mobilidade vertical e horizontal; e, por fim, a relação entre os níveis de aspiração e de realização profissional.

Nesse complexo, as escolas normais têm como funções estabelecer conexões entre o sistema escolar brasileiro e outros dois: o de ocupações profissionais e o de estratificação sócio-econômica (classificação de indivíduos e grupos de hierarquia sócio-econômica inclusiva) (1963: 71).

Segundo a *Legislação do Ensino Normal no Estado de São Paulo*, o curso normal funcionaria visando os seguintes objetivos: formar professores para o ensino primário e contribuir para o desenvolvimento cultural da comunidade. Deve, também, desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância, aperfeiçoar a formação profissional de professores primários e ensinar a especialização tanto para a administração como para o ensino. Com base nesses dados, o autor observa que, o que acaba ocorrendo com os cursos de formação nada mais é do que uma espécie de adestramento técnico-profissional, onde suas funções se vinculam a uma área da estrutura do mercado de trabalho – o magistério primário, campo profissional feminino.

---

<sup>24</sup> Sobre o assunto ver Lélis (2001) – *Professor docente: uma rede de histórias*.



Ao lado da função técnico-profissional, as escolas normais funcionam como “colégio para moças”, estabelecendo um padrão doméstico de atividades, já que não é intenção da totalidade dos docentes empregar-se logo ao final de seu curso, como Pereira observou na aplicação de seus questionários. Para compor esse quadro, Luiz Pereira recorre a dois especialistas em assuntos educacionais à época: João Querino Ribeiro e Carlos Corrêa Mascaro. Os autores expressam diferentes visões a esse respeito.

De José Querino Ribeiro, Pereira cita o livro *Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais*, destacando a idéia de que as escolas normais acabam exercendo funções extraprofissionais. O autor considera que o currículo e os programas dos cursos normais coincidem exatamente com o que de melhor se poderia desejar para a formação da juventude feminina, independente dos interesses da dedicação à carreira do magistério (RIBEIRO *apud* PEREIRA, 1963: 78). Já Carlos Corrêa Mascaro vai encarar essas disfunções da escola normal como desvirtuamento da instituição e rebaixamento do seu nível de ensino. Por isso, propõe medidas destinadas à retração quantitativa das escolas normais, à atrofia das suas funções extraprofissionais e à elevação da sua eficiência pedagógica (MASCARO *apud* PEREIRA, 1963: 78-79).

Enquanto isso, o que ocorria era o grande excedente de professores para as séries iniciais formados pelas escolas normais das redes estaduais, municipais e particulares. Mesmo aumentando as vagas profissionais e as escolas, aumentavam também a relação candidato/vaga nos concursos do Governo Estadual paulista. Isso acarretou três ordens de reflexões na obra em análise. Em primeiro lugar, a realização de grande escala de funções extraprofissionais no magistério, ou seja, um processo contrário ao de especialização. Em segundo lugar, o desajustamento individual, na medida em que as aspirações profissionais da mulher para o magistério primário não podem ser todas satisfeitas, dada a defasagem quantitativa entre escolas normais e capacidade de absorção do mercado de trabalho fornecido por aquela ocupação. E, por fim, processo mais geral de participação crescente da mulher em setores da herança cultural tradicionalmente acessíveis a pequena minoria (profissionalização feminina como democratização da cultura e dissimuladora da diferenciação social rígida pelo fator sexual) (1963: 81-82).

Esses três problemas levantados atravessam os limites temporais da própria análise e incide nos tempos atuais onde a educação é encarada como um canal para a transmissão de um legado cultural, que para muitos é o único e possível canal de acesso

a ele. Também, volta-se a falar da desigualdade econômico-social entre os trabalhadores de sexo masculino e as de sexo feminino, assumindo postos de remuneração mais baixa, considerados subempregos. E aí chegamos, também, a um paradoxo relevante: uma profissão economicamente desprestigiada e sua nobre função “libertadora”.

Pereira apresenta dois fatores para pensarmos em alguns desdobramentos das reflexões acima. Segundo ele, o grande contingente de licenciados a partir do curso normal em escolas equiparadas às oficiais, ou seja, municipais e particulares, faz com que a procura exceda sensivelmente a oferta de empregos nas grandes cidades. Outro fator que o autor considera é que a formação pedagógica da grande maioria dos professores primários que termina com a diplomação destes nas escolas normais, portanto, não buscam qualquer outro tipo de aperfeiçoamento e/ou cursos que permitam a continuidade e adaptação dos processos educacionais profissionais. Há uma estagnação na própria formação que faz com que a situação profissional deles não tenha uma relevante alteração.

Para Luiz Pereira, “a situação de trabalho de uma pessoa consiste nas características do sistema social parcial onde ela exerce atividades profissionais” (1963: 86). O funcionamento dos estabelecimentos públicos não se guia pela busca do maior lucro, mas pela busca do interesse coletivo, o que mantém o ganho monetário dentro de certos limites ou pode justificar a inexistência completa desse ganho e até mesmo as perdas. A defesa ideológica do ensino primário gratuito, obrigatório, universal e público, apoiada numa filosofia altamente democrática, que por seu turno encerra os objetivos gerais das escolas primárias e os meios pedagógicos e administrativos genéricos para alcançá-los.

O que se percebe a partir das demonstrações são as diferenças entre as situações de trabalho dos funcionários públicos e dos assalariados de empresas particulares. É gritante, principalmente no comportamento e na postura destes com seu compromisso e relação com seu empregador. Professores das escolas estaduais que também mantinham vínculos com instituições da rede particular ou da rede municipal, acabavam conduzindo suas aulas e suas formas de lidar com o sistema de modos distintos, deixando para o Estado sua pior parte.

O objetivo nesta etapa da pesquisa foi apreender o comportamento dos professores enquanto membros de uma categoria ocupacional, vivendo numa situação de trabalho ao menos “formalmente” bastante burocratizada (1963: 95). Pereira observa o processo de recrutamento dos professores como repleto de normas com alto teor de

impessoalidade e generalidade. Importa discutir, portanto, se os procedimentos adotados na seleção do pessoal docente se mostram como os mais adequados.

O recrutamento dos professores faz-se dentre os diplomados por escolas normais que produzem força de trabalho especializada acima da capacidade de absorção do mercado de trabalho. No caso específico do Governo Estadual de São Paulo, existiam duas “categorias” aprovadas em seus concursos. Os professores efetivos que foram aprovados “com louvor” em sua máxima de pontos necessários para a ocupação dos cargos, e os não-efetivos, que embora não tenham conseguido a pontuação necessária, se propunham a aumentá-los através da participação na escola. Suas diferenças essenciais estão na estabilidade alcançada no cargo docente e nas diferenças salariais.

Segundo argumentos de Mascaro, com um conjunto de provas estabelecidas segundo as prescrições decorrentes dos modernos conhecimentos das técnicas de seleção de pessoal seria possível colocar-se em cada escola ou classe o melhor professor dentre os que as escolas normais diplomaram e que desejavam dedicar-se profissionalmente ao ensino (MASCARO *apud* PEREIRA, 1963: 102). A revisão dos critérios de recrutamento implicaria, na visão do autor, em revisão da formação profissional dos candidatos, isto é, da organização e funcionamento das escolas normais.

Os padrões de mobilidade de professores ajustados pelo Governo Estadual também permitiam uma procura e permanência destes nos cargos, distantes da sua realização enquanto profissional. Esses padrões são burocraticamente formulados e compreendem a possibilidade ou impossibilidade de mobilidade do ocupante de um cargo para outro da mesma categoria ou de categoria diversa e, nas situações de mobilidade prevista, as normas para o processamento dela. Essa mobilidade pode ser vertical, como por exemplo, o professor que arvora o cargo de diretor, e horizontal, onde os mesmos cargos permanecem mas o que se altera é a localidade das escolas. A mobilidade horizontal deveras requisitada obedece critérios de hierarquia tanto por tempo de serviço quanto por origem familiar e de domicílio.

Pelos dados sobre a remoção das professoras, observa-se que a cidade de São Paulo funcionava como um centro de atração das correntes de mobilidade dos professores primários estaduais. As aspirações de mobilidade vertical das professoras, à época, – bem pequenas em confronto com a dos professores – refletem e, ao mesmo tempo, mantêm a composição sexual das categorias ocupacionais superiores à do magistério na estrutura de poder interna àquele sistema.

Finalizando esta unidade, o autor analisa a identificação dos professores com o magistério primário, verificando se havia concordância entre seu nível de realização profissional (enquanto magistério primário público estadual) e seu nível de aspiração profissional, ou seja, profissão que escolheriam se tivessem inteira liberdade. A esse respeito, ele conclui que a maioria das professoras com precárias motivações ao exercício do magistério não pretendiam abandonar o sistema escolar primário onde trabalhavam, nem viam possibilidades para tanto. Sua permanência nos cargos docentes, aliada à apontada deficiência motivacional e aos incentivos insatisfatórios, configuram-se, assim, como caso de “problema humano” no interior do sistema escolar primário público estadual, ao repercutir negativamente no rendimento que este pode atingir (1963: 121).

Atualmente esse quadro de mobilidade vertical não se reflete na educação pública onde as professoras já atingem a grande maioria dos cargos de direção das escolas que, na época, ainda era exercida por professores do sexo masculino, afirmando a posição superior do homem sobre a da mulher.

#### **4. Profissionalização do magistério primário**

Sobre a profissionalização do magistério, Pereira irá analisar as concepções valorativas acerca do predominante significado “extrínseco” ou “intrínseco” que o magistério assume ou deve assumir para quem o desempenha. Essas concepções são enquadradas nos modelos artesanal e profissional do prazer de trabalhar.

O artesão é capaz de aprender de seu trabalho e de empregar e desenvolver suas habilidades e aptidões na realização deste. O prazer de trabalhar é tal que uma pessoa pode viver numa espécie de beatífica paixão pelo seu trabalho apenas. Essas reflexões apropriadas pelo autor remontam o pensamento de Wright Mills em *White Collar: the American Middle Classes* (1951: 215-238).

Refletindo sobre o texto de Pereira, pensamos que concepções profissionalizadas não passam, portanto, de aspirações que os professores de escolas normais incluem nas suas representações do professor primário ideal. Enquanto ideal, percebe-se a definição do magistério primário como trabalho artesanal e societariamente orientado.

As aspirações dos professores primários requerem duas especificações: pode ou não ser pensado como “profissão nobre”; canal de efetivação de funções sociais básicas, sobre o que nada há a dizer a não ser lembrar que os professores primários se

encarregam de parte fundamental da socialização das gerações imaturas. Porém não descartam os aspectos instrumentais e a orientação individualizada na ocupação que desempenham, isto é, uma boa remuneração, prestígio, futuro estável e seguro. Mesclase, portanto, os modelos artesanal e profissional da eleição do magistério.

A influência socializadora das escolas normais se processa na medida em que valorizam a orientação societária do magistério primário. Essas influências não deixam de estar desajustadas às necessidades de profissionalização dessa atividade ditadas pelo desenvolvimento urbano-industrial do sistema social global, visto o abismo que encontramos entre o modelo ideal da profissão e aquilo que se torna a realidade do docente.

O clima de “idealismo” das escolas normais acaba penetrando nas aspirações dos estudantes a respeito das suas futuras condições e modalidades de trabalho, funcionando essas escolas como agências de socialização antecipada. Por sua grande predominância feminina na categoria discente, geralmente não pretendem adentrar a população economicamente ativa ao menos em futuro próximo.

Inversamente são as aspirações ocupacionais dos professores primários que desprendem um elevado cunho instrumental às suas aspirações, como uma boa retribuição monetária. A profissionalização feminina não envolve apenas a participação das mulheres na população economicamente ativa e as suas motivações positivas a essa participação, mas ainda que concebam tal participação segundo critérios de valorização instrumental das operações. As concepções instrumentalizadas das professoras revelam avanço do seu processo de profissionalização “qualitativa”, ocupando um espaço precioso no processo educacional brasileiro, contribuindo para o progresso da nação. A sua condição geral de mulher e os seus papéis familiares agem como um conjunto de forças sociais que mantém a sua profissionalização aquém da dos membros da categoria masculina, cujos papéis, inclusive os familiares, sempre tiveram caráter predominantemente instrumental, para si e suas famílias.

Percebe-se, portanto, grande contraste entre a posição dos professores primários e os professores das escolas normais sobre o professor ideal, porém aproximadas sobre o professor real. Para os professores das escolas normais, a profissionalização do magistério ainda se encontra imbuída de valores relacionados a uma profissão nobre que intrinsecamente carrega consigo todo o prestígio de socializar e educar os menores. Para os professores primários em atividade essa concepção já muda, vertendo para um sentido prático e instrumental, principalmente relacionado à boa remuneração. Sobre o

professor real, ambas as categorias pensam no magistério como uma fonte segura de estabilidade, remuneração e prestígio. Nota-se, portanto, a discrepância entre nível de aspiração e nível de realização profissional – boa retribuição monetária. Resultado: menor dedicação dos professores às suas incumbências formuladas nos estatutos concernentes à estrutura e ao funcionamento do sistema escolar primário público estadual (1963:135-138).

O capítulo se encerra comentando as atitudes dos professores em face do período letivo. A jornada de trabalho dos professores primários está, paradoxalmente ligada à democratização do ensino primário fundamental comum. Encontra-se, entretanto, a deterioração das funções da escola primária: uma inadequada dedicação profissional do seu corpo docente, superlotação das salas de aula, retração do período letivo diário.

O período de aulas (quatro horas diárias) representa um episódio instantâneo de cada dia não só para os alunos, mas também para os professores, que não desejam mudanças, pois acarretariam em alterar suas estruturas de vida em que o magistério primário público estadual aparece como secundário. A quase totalidade dos argumentos invocados pelas professoras contra a ampliação dos seus horários de trabalho diz respeito a outros tipos de atividades por elas desempenhadas durante o tempo em que não permanecem nas escolas primárias estaduais. Os mesmos argumentos evidenciam a posição individualista assumida pelas professoras em face dos períodos letivos.

A partir dos depoimentos dos professores de escolas normais, dos normalistas e dos professores primários que compõem o *complexo do ensino primário*, Pereira consegue vislumbrar características peculiares no pensamento de cada um dos grupos sobre o professor ideal, aquilo que se projeta na profissão docente, e o professor real, aquilo que se revela no dia-a-dia da prática do magistério. O cunho idealista passado pelos professores das escolas normais permeiam o pensamento dos normalistas que ao passarem para a nova etapa, e principal de sua formação, a prática, enxergam problemas, principalmente ligados à remuneração e aos locais de trabalho, diversas vezes distantes de suas residências, permitindo a professora, muitas vezes trabalhar somente em um lugar apenas por conta das distâncias percorridas entre os possíveis locais de trabalho. Pensamos, portanto, que uma interferência racional no conjunto formado por escolas normais e primárias, integrantes do *complexo do ensino primário*, ainda é necessária para que se possa, com propriedade, compreender os problemas que a educação passa e tentar responder algumas questões ou apelos da sociedade frente a base da educação nacional. Diminuir o abismo entre o professor ideal e o professor real,

talvez possa fazer com que seu impacto em sala de aula seja mais brando possibilitando uma adaptação menos traumática e um desenvolvimento mais eficaz de sua carreira.

### **5. Magistério primário: setor das classes médias**

Luis Pereira adota o conceito de classe para adentrar à especificidade da classe média assalariada ocupada pelo professorado público primário. Como classe social entende-se “determinada espécie de agrupamentos sociais hierárquicos inerentes ao tipo de sociedade urbano-industrial capitalista” (1963: 154).

O professorado primário ocupará uma parcela da classe média paulistana assalariada, cuja formação e ampliação também constituem um dos traços típicos do desenvolvimento das sociedades urbano-industriais capitalistas. A abordagem sobre uma “nova” classe média assalariada é baseada em estudos sobre a sociedade americana realizados por Wright Mills (1951).

Nesta parte da pesquisa busca-se a presença de elementos que configuram os professores primários e a sua ocupação numa situação onde persistem traços ligados à ordem senhorial e tradicionalista em vias de desaparecimento ao lado daqueles ditados pela necessidade de ajustamento à ordem social de classes ainda em consolidação, em etapa menos avançada do que a de sociedades urbano-industriais capitalistas mais evoluídas (1963: 155-156).

As professoras primárias tendem a integrar-se na classe média assalariada tanto pela profissão que exercem, como pelas suas famílias de origem e pelas ocupações de seus maridos. Já os professores provindos de meios sócio-econômicos menos favorecidos têm nas escolas normais um canal de ascensão social. Por um lado, para estes, há democratização da cultura e especialmente democratização do magistério primário. Por outro, evitaria concepções etnocêntricas sustentadas por professores primários, ligadas à sua posição sócio-econômica mais elevada do que a de muitas famílias dos seus alunos.

O magistério primário, pelo seu aspecto econômico, age como propiciador do desenvolvimento do processo de individualização que no universo social feminino se manifesta, dentre outras formas, pelo enfraquecimento da dependência das mulheres solteiras para com suas famílias de origem – fenômeno esse em consonância com outras transformações da estrutura familiar na sociedade urbano-industrial. É a partir do salário

que as funções do magistério primário ligam-se ao *status* intrafamiliar das professoras (1963: 166).

As professoras casadas contribuem para a renda total familiar, enquanto que as solteiras utilizariam seus proventos como forma de emancipação e independência. Embora elas participem da população ativa, tal participação não altera substancialmente a estrutura familiar quanto às relações hierárquicas entre os sexos no interior desse sistema restrito, pois o peso maior do provimento das necessidades econômicas da família continua a recair nos papéis desempenhados pelos seus membros adultos masculinos.

Os professores têm seus movimentos reivindicatórios salariais com traços de comportamento de classe média assalariada, ao buscarem, num aspecto das relações interclasses, conservar a distância sócio-econômica para com os assalariados “manuais”. Esta aproximação dos salários entre operários e professores os assustam e por isso, se reclama maior prestígio e maiores salários para o magistério primário.

As “associações de classe” que promovem a liderança e canalização das reivindicações do professorado primário e dos seus comportamentos organizados de reivindicações salariais pouco importaram nesse período. Durante os momentos reivindicatórios de obtenção de salários maiores o professorado se transforma num grupo de pressão que concentra seu poder de atuação organizada sobre o Governador do Estado, pois, assumindo mantêm um comportamento eleitoral que se coloca como recurso de ação reivindicatória.

Acerca do prestígio acima citado, 89% dos professores primários declaram que sua ocupação não estava recebendo o prestígio que merecia, o que provavelmente afeta a sua identificação com o magistério primário. Eles reivindicavam para a sua ocupação o prestígio equivalente ao das ocupações mais nobilitadas pela comunidade em geral, como médico (na própria identificação com o bem comum) e o padre (vocação e missão docente). Frente a isso, ainda desenvolvem um pensamento saudosista sobre a “idade de ouro” quando o professor primário tinha realmente valor e recebia por isso.

Para Mills (1951: 239-258), o que acontece em casos como este é o *pânico de status* que se encerra na diminuição das diferenças que os professores vinham conservando em face aos assalariados “manuais”. É um aspecto de defesa ideológica da situação de classe média assalariada, de um esforço para manter distância sócio-econômica do operariado, através do apego ao prestígio tradicional. Refletindo sobre o componente “subjetivo” da situação de classe, Havighurst e Neugarten (1957) definem



bem o que se entenderia por uma *profissão nobre*. É aquela conferida a quem gozasse de elevada capacidade, esforço intelectual e educação formal prolongada, envolvida principalmente pela troca de serviço ou orientação por uma remuneração, mais do que a venda de bens tendo em vista o lucro, adquirida por tradições de dignidade grupal e resistência ao comercialismo.

Ora, as profissões nobres gozam concomitantemente de alto prestígio e de elevada retribuição monetária e sendo assim, os professores não passariam de proletários econômicos das profissões nobres. Em outras palavras, por mais que a categoria docente se empenhasse em uma formação prolongada, composta por cursos de graduação, especialização e pós-graduação, sua retribuição monetária não alcançaria os patamares das profissões de alto prestígio como as de médicos, advogados e engenheiros. Desta maneira, no caso do magistério primário sensivelmente, e do magistério como um todo, remuneração e prestígio não caminham juntos não somente no período trabalhado por Pereira como em sua trajetória até os dias atuais.

## **6. Magistério primário em São Paulo**

Nesta última seção, Luiz Pereira aponta a cidade de São Paulo como aquela que conseguiu estar na plenitude do modelo urbano-industrial capitalista que o país, de um modo geral, estava vivendo. Naquela cidade, a urbanização e a industrializam atingiram o desenvolvimento esperado e, por conseguinte, trouxeram consigo os problemas do mundo “moderno” consolidando-se assim a organização societária de classes extinguindo aos poucos o modelo comunitário herdado dos longínquos séculos XVIII e XIX.

A presença da mulher na ocupação do magistério primário foi considerada por Pereira como um produto de forças integrativas inerentes ao sistema social global que articulam ocupações profissionais e estrutura familiar, que irá se alterar quando a mulher, ainda que em um período curto de tempo, sai de casa para frentes de trabalho e ainda contribui para a composição da renda total da família. Este processo de profissionalização da mulher foi tratado na monografia de Pereira do ponto de vista de três correntes ideológicas: uma conservadora que tem nos intelectuais católicos respaldos bastante fortes; uma progressista, baseada nas reflexões de Alva Myrdal e Viola Klein, e uma terceira marxista, mais radical, como é o pensamento de Simone de Beauvoir (1963: 196-200).

Pereira demonstra que a profissionalização do magistério primário está intimamente conexa com a reestruturação sofrida pelo sistema de ocupações profissionais, com o fortalecimento de novos critérios de valorização das ocupações e ainda, com a decadência sócio-econômica do magistério primário. Para o autor, os controles administrativos burocráticos seriam falhos, contavam com administradores sem formação especializada indispensável para porem em prática o controle estimulante positivo à identificação dos professores com a orientação social e cultural das escolas primárias e do sistema escolar primário como um todo. Destaca, também, a precária identificação dos mestres com seus papéis o que se entende a muitos dos administradores escolares. Identifica, assim, a inadequação de toda uma estrutura burocrática, diante das novas situações criadas pela formação recebida pelo professorado primário, pelas tendências de profissionalização e pelas imposições do sistema urbano-industrial no sentido da ampliação e diversificação das funções das escolas primárias.

Para o autor, a formação e o desenvolvimento da sociedade de classes estariam na base dos problemas dessa categoria ocupacional e do sistema escolar, cuja superação exigiria um esforço de racionalização do sistema escolar primário público em seus aspectos internos e em suas conexões com outros sistemas sociais parciais e com o sistema social global.

Trazendo suas reflexões para a realidade paulistana, observando a necessidade de a mulher ocupar uma posição no mercado de trabalho, e situando nesse meio emergente que a sociedade moderna, configurada sob o modelo urbano-industrial, exortava, Luiz Pereira pensa nos problemas que a educação e o sistema público como um todo ainda precisavam passar por sérias transformações para que efetivamente se pudesse falar em mudanças que iriam para além das alterações econômicas, mas também culturais e sociais.

Os temas levantados por Pereira neste último capítulo apontam para a reflexão sobre o sistema educacional que temos e nos levam a pensar naquilo que é função da educação formal e aquilo que ultrapassa os limites da escola. Por isso, vimos que se a escola está longe de ter uma vocação messiânica de salvação, ela pode contribuir para uma socialização efetiva e consciente que afaste as características do individualismo social e profissional.

## 7. Apêndice e Bibliografia utilizada

O autor disponibilizou em seu apêndice as perguntas formuladas em seus questionários e formulários de entrevista que serviram de base para a coleta de dados e quantificação para a amostragem e cruzamento de informações.

Na bibliografia, Luis Pereira separou por temas suas fontes, ressaltando os estudos de autores americanos e clássicos da sociologia, assim como alguns brasileiros nos casos específicos tanto de urbanização brasileira quanto de São Paulo<sup>25</sup>.

Sobre as sociedades urbano-industriais, o autor utilizou principalmente o pensamento de Cooley, Durkheim, Gurvith, Mannheim. No que diz respeito a estratificação sócio-econômica, Florestan Fernandes, Marx e Mills. Em mudanças sociais e formação da ordem de classes na sociedade brasileira utilizou-se novamente Florestan Fernandes, Celso Furtado, Jacques Lembert e Caio Prado Jr.

Para falar sobre a situação social da mulher, preferiu-se Simone de Beauvoir, Myrdal e Klein. Sobre as ocupações e situação de trabalho profissional, Durkheim, Marx, Mills e Parsons. Magistério como ocupação profissional, Azevedo, Havighurst e Neugarten e ele próprio em seu outro estudo.

Por fim, com um leque de autores nacionais, o autor discutiu as funções da educação escolar e diagnóstico da situação escolar brasileira: Jayme Abreu, Almeida Jr, Fernando de Azevedo, Américo Barbosa de Oliveira, Geraldo Bastos Silva, Fernando Henrique Cardoso, Octávio Ianni, Florestan Fernandes, Carlos Corrêa Mascaro, José Roberto Moreira, Luis Pereira, José Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Maria José Garcia Werebe.

Achamos relevante sinalizar as referências bibliográficas utilizadas por Luiz Pereira neste trabalho para termos uma idéia, ainda que vaga sobre as influências do autor que recorreu a esses teóricos da sociologia e da educação para desenvolver a pesquisa que descrevemos e analisamos. Desde os clássicos da sociologia como Émile Durkheim e Marcel Mauss, até pesquisas contemporâneas às suas realizadas por colegas da USP foram utilizadas, como trabalhos de Fernando Henrique Cardoso e Octávio Ianni, passando, justamente, pelas pesquisas de seu professor orientador Florestan Fernandes.

---

<sup>25</sup> Selecionamos no Anexo II a bibliografia completa com todas as indicações das obras utilizadas neste trabalho de Pereira.

## A OBRA

Após analisarmos o texto d'*O professor primário metropolitano*, passearemos pelos títulos principais de Pereira em que o tema da educação fora observado. Seleccionamos seis títulos para que possamos interagir com o livro acima e o conjunto da obra, descrito na última seção deste capítulo:

### *A escola numa área metropolitana (1960)*

Esta monografia foi resultado de uma pesquisa de conclusão dos estudos de especialização em sociologia, apresentada em 1960. Nela, Pereira se destina a conhecer o funcionamento de uma escola primária, localizada na cidade de Santo André, e suas relações com a área social por ela servida. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que tem como o objeto principal o tema das relações entre escola e comunidade local.

O autor salienta as limitações empíricas do trabalho e o interesse por estudiosos americanos sobre o tema, mas o que se pretende em um primeiro momento é formular o conhecimento sociológico das relações entre escola e comunidade. Em outras palavras, utilizar de métodos sociológicos para pensar os problemas pedagógicos, visto que o próprio autor identifica que grupos de sociólogos e antropólogos interessam-se pelas estruturas sociais das comunidades mas não ultrapassam os limites destas para o campo da educação formal, quando existentes.

A escolha da referida escola como campo de estudo se relaciona ao fato de Luiz Pereira ter dado aulas durante um ano neste colégio, o que favoreceu a pesquisa em diversos momentos, principalmente pela familiaridade com o meio em que a pesquisa fora desenvolvida. Pensamos, entretanto, que este conhecimento prévio, ou qualquer tipo de aproximação com o tema e/ou com o objeto de estudo auxilia em muito o desenvolvimento do trabalho, pois temos etapas ultrapassadas e relações estabelecidas que auxiliam em muito naquilo que se objetiva com a pesquisa. Experiências prévias acabam demarcando uma exploração preliminar do campo, antes mesmo da pesquisa sistemática – o que economiza tempo e recursos. Por outro lado, o envolvimento pessoal do pesquisador com o objeto pesquisado parece não ter interferido na sua capacidade de racionalização, haja vista a determinação do autor em se auto-identificar com a profissão e a posição de sociólogo diante da escola e do grupo estudado.

A coleta sistemática dos dados partiu dos personagens efetivos da escola como professores, alunos, funcionários e diretor, passando pelos pais dos alunos, ex-alunos e residentes do entorno da escola, até chegar a funcionários de indústrias próximas. Esta coleta aconteceu entre maio de 1958 e março de 1959.

Além dos dados recolhidos através de questionário e entrevistas, foram utilizados os registros e arquivos da escola para obtenção de outros tipos de informação, outro conjunto de dados, assim como, também, foram exploradas a legislação escolar e obras pedagógicas pertinentes à escola primária.

O livro se apresenta em quatro capítulos: no primeiro há uma exposição dos aspectos estruturais da área servida pela escola. O segundo ocupa-se da vida social interna desta escola, ou seja, das relações entre os seus membros e as atividades por eles executadas. O terceiro capítulo trata das conexões existentes entre a escola e o contexto social onde ela se insere. Por fim, o autor expõe algumas implicações dos resultados obtidos para a administração escolar.

Em suma, nesta monografia existe a proposta de expor o material empírico coligido, fazer a interpretação sociológica da realidade pesquisada e evidenciar algumas implicações práticas dessa interpretação. Luiz Pereira pretende estar propiciando mais alguns elementos para o conhecimento mais amplo e profundo da realidade escolar brasileira.

### ***O magistério primário numa sociedade de classes (1963)*<sup>26</sup>**

O cerne da questão levantada por esse livro já fora explicada quando comentamos, longamente, *O professor primário metropolitano*. Em análise comparativa de ambas as publicações, percebemos algumas diferenças que podemos ressaltar.

*O magistério primário numa sociedade de classes* apresenta, claramente (na introdução) que este estudo é fruto das pesquisas que compuseram sua tese de doutoramento, apresentada em 1961 à Cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sob orientação do professor Florestan Fernandes.

Luiz Pereira relata, também, que a pesquisa fora financiada pelo CBPE como parte do “Programa de pesquisa sobre os processos de urbanização e industrialização do Brasil”. Neste sentido o autor teceu suas reflexões sobre as relações de trabalho neste

---

<sup>26</sup> Como já assinalamos, com uma edição paralela intitulada *O professor primário metropolitano*.

período de transformações que o país sofria, naquilo que estava mais latente no que se refere a profissionalização feminina, coincidindo com a profissionalização docente. Por isso, Pereira adota como perspectivas de análise as que levam a encarar o magistério primário, desempenhado predominantemente por pessoas do sexo feminino, como uma das categorias ocupacionais pelas quais se processa a participação da mulher na população economicamente ativa, focalizando, sob este prisma, a formação escolar e a carreira profissional dos professores primários.

O que Pereira explicava em um primeiro capítulo em *O professor primário metropolitano*, onde apresenta suas considerações metodológicas, brevemente ele sintetizará na introdução de *O magistério primário numa sociedade de classes*. Assim como neste último não houve a inclusão dos anexos contendo os modelos dos questionários aplicados.

Outro ponto interessante que decidimos ressaltar é a troca de títulos da última seção em que “*Magistério primário numa sociedade de classes*” fora substituído por “*Magistério primário em São Paulo*”. Infelizmente não temos como prever as intenções do autor em ambos os casos, mas em hipótese, pode ter havido uma certa cautela do autor no livro publicado pelo INEP, em que o título não apresenta a força de considerar a cidade mais desenvolvida do país como uma sociedade de classes. Talvez em um discurso sociológico como foi apresentado na tese de doutoramento, a referência a teoria marxista, destacando o estágio de desenvolvimento do sistema capitalista e, logo, da sociedade de classes no processo de urbanização e industrialização do Brasil imprimisse ao estudo, na visão de Pereira, uma relevância crítica que um estudo “pedagógico” exigia.

Deste modo, o que pensamos, ainda em hipótese, é que o estudo apresentado precisou dirigir-se para dois públicos distintos para alcançar a finalidade da união: por um lado os que entendiam o estudo como pesquisa sociológica, e por outro, aqueles que o viam como pesquisa pedagógica.

### ***Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação (1964)***

Esta antologia é fruto de um trabalho em conjunto com a professora Marialice Mencarini Foracchi, que se viram na necessidade de selecionar textos básicos que norteassem as discussões sobre sociologia da educação, tanto na graduação, quanto nos cursos normais, tanto para os professores, quanto para os alunos. O livro vem preencher

uma lacuna localizada pelos autores que percebem que os títulos encontrados naquela época não satisfaziam as necessidades que os professores e alunos precisavam obter, indispensáveis à formação do cientista e do pesquisador em educação.

Os manuais da época acabavam sendo traduções livres que não contemplavam a dimensão brasileira da questão educativa. A partir desse tipo de material, os autores concluem que começa a ocorrer um grande desinteresse pela problemática educacional, sendo esta encarada como um tema sem atrativos e, por isso, incapaz de atrair a atenção do sociólogo e do educador.

A partir da seleção de determinados textos, apresentam-se subsídios para discussões pertinentes no âmbito nacional de maneira que o sociólogo pudesse proporcionar ao educador outra perspectiva para ampliar e coordenar suas influências.

Os autores convidam os estudiosos a se atentarem aos textos selecionados, que certamente, teriam uma utilidade didática para o estudo científico dos problemas educacionais. Os textos selecionados estão divididos em seis seções como já dissemos no início deste capítulo. Cada seção inicia com uma breve introdução da temática a ser exposta posteriormente.

Na primeira parte – *A educação como objeto de estudo sociológico* – os autores selecionaram textos que indicam um caminho para se pensar a educação a partir dos métodos das Ciências Sociais. Para tanto, foram selecionados quatro textos breves para se introduzir o tema. Dois textos de Florestan Fernandes abrem e encerram este capítulo sinalizando a importância da sociologia nos estudos contemporâneos, incluindo, de forma especial, a educação (*Sociologia da educação como “sociologia especial” e Funções das ciências sociais no mundo moderno*). Um texto de Antônio Cândido que aponta o sentido e a importância de se desenvolver uma sociologia da educação – *Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação*, e, um texto do sociólogo da educação Wilbur B. Brookover (1911 – 2003) que remonta o campo de pesquisa social inserido no universo escolar e suas relações (*Áreas da sociologia da educação*).

Na segunda parte, Pereira e Foracchi abordam *a educação como processo social*, e para tratar do tema elegeram textos de autores considerados clássicos da sociologia como é o caso de Émile Durkheim (*A educação como processo socializador*) e Karl Mannheim que teve dois textos publicados nesta seção – *A educação como técnica social* e *Funções das gerações novas*. O antropólogo americano Ralph Linton (1893 – 1953) fala sobre o *Condicionamento sociocultural da personalidade*, estabelecendo

uma importante distinção entre *status* e *função*. José Querino Ribeiro (1907 – 1990)<sup>27</sup> apresenta-nos as *Formas do processo educacional*, e as relaciona com o meio social e a influência que ambas exercem sobre o plano individual de escolha profissional. Por fim, outro texto de Brookover sobre *A educação como processo de controle social*, onde o autor salienta as formas implícitas e explícitas de monitoramento e censura da conduta do homem, como uma espécie de treinamento, para o convívio social.

A terceira parte trata d’*O estudo sociológico da escola*, onde os organizadores apresentam a importância e a forma de se aproveitar dos estudos sociológicos, com suas formas e categorias, para refletir sobre a educação. O texto *A escola como grupo instituído* de Florian Znaniecki (1882 – 1958)<sup>28</sup> abre o capítulo localizando o real posicionamento da escola inserido no meio social. Antônio Cândido escreve aqui sobre *A estrutura da escola* antecedendo o texto de Mannheim e Stewart (1915) *O subgrupo de ensino*, que somados a *Os sistemas escolares* de Fernando de Azevedo e os *Componentes burocráticos dos sistemas escolares* do sociólogo austríaco Peter M. Blau (1918 – 2002)<sup>29</sup> mapeiam o que existe nas instituições escolares que são comparáveis aos sistemas sociais amplos e que podem ser investigados de forma conjunta e paralela.

*Educação e estrutura social: sociedades tradicionalistas* é a quarta parte do livro que apresenta três temas inerentes a esta discussão que importam elementos para se pensar os sistemas educacionais. A educação em três tipos distintos de sociedade – tribal, de castas e estamental – apresenta elementos comparativos para os estudos sociológicos da educação. Sobre a sociedade tribal, os autores selecionaram apenas um texto de Florestan Fernandes que intitula a primeira seção: *A educação numa sociedade tribal*. Sobre a sociedade de castas foram selecionados os textos *A sociedade de castas*

---

<sup>27</sup> José Querino Ribeiro foi diplomado professor normalista no ano de 1924 pela Escola Normal de Pirassununga, posteriormente matriculando-se no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da USP, obtendo, em 1940, o bacharelado e a licenciatura. Após sedimentar-se na carreira, por solicitação do governo do Estado, criou a FFCL na cidade de Marília e no período 1957-58 foi diretor dessa faculdade. Entre os anos de 1967 e 1969 foi diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do MEC/INEP e de 1970 à 1976 foi diretor da Faculdade de Educação, da USP (Verbetes de Antônio Chizzotti no *Dicionário de educadores do Brasil*).

<sup>28</sup> Sociólogo polonês que lecionou e publicou seus trabalhos na Polônia e, posteriormente, nos Estados Unidos. Ele foi o 44º presidente da *American Sociological Association* e foi o fundador da sociologia acadêmica na Polônia. Sua obra teórica e metodológica contribuiu para o desenvolvimento da sociologia como disciplina distinta acadêmica (<http://www.newworldencyclopedia.org/>).

<sup>29</sup> A especialidade de Blau se concentrava nos estudos acerca das estruturas organizacionais e sociais, de modo especial a burocratização. Ele produziu teorias com muitas aplicações em fenômenos sociais, incluindo a mobilidade ascendente, oportunidade de trabalho, a heterogeneidade, e como a estrutura populacional pode influenciar o comportamento humano (<http://www.sociologyguide.com/>).



na *Índia e Ocupação e casta*, de Talcott Parsons (1902 – 1979)<sup>30</sup> e Oliver Cromwell Cox (1901 – 1974)<sup>31</sup>, respectivamente. Neste último tipo de sociedade, a estamental, Pereira e Foracchi selecionam três textos para compor a discussão do tema que dialogam entre si, embora haja um abismo temporal entre os dois primeiros, um do sociólogo alemão Hans Freyer (1886 – 1969) e outro de Oliver Cromwell Cox – *A sociedade estamental e A ideologia estamental* – com o do filósofo francês da modernidade Michel de Montaigne (1533 – 1592)<sup>32</sup>, *A educação do jovem na sociedade estamental*.

Para discutir na quinta parte *Educação e estrutura social na sociedade de classes*, foram selecionados cinco textos sobre o assunto. O primeiro de Oliver Cromwell Cox faz um panorama da transição entre a sociedade estamental, já trabalhada no capítulo anterior com a sociedade de classes (*Da sociedade estamental à sociedade de classes*). Sobre a *Educação e classe social*, quem nos tece subsídios para o tema é o sociólogo americano C. Wright Mills (1916 – 1962)<sup>33</sup>. Sobre *Estrutura social e socialização*, os autores apresentam o texto do professor da Universidade Columbia Robert K. Merton (1910 – 2003), que é um teórico fundamental dos problemas burocráticos, da sociologia da ciência e da comunicação de massa. Finalizando esta parte, nos são apresentados dois textos de Mannheim: *A crise da sociedade contemporânea* e “*Planificação democrática*” e *educação*.

Na última parte, *Educação e desenvolvimento*, Pereira e Foracchi finalizam a obra com mais cinco textos sobre o tema que será desenvolvido posteriormente nas obras de Pereira. *O mundo subdesenvolvido* do economista sueco Gunnar Myrdal (1898

---

<sup>30</sup> Parsons foi por muitos anos um dos sociólogos mais conhecidos nos Estados Unidos e no mundo. Seu trabalho teve grande influência nas décadas de 1950 e 1960, particularmente na América, mas decaiu gradualmente a partir de então. A mais proeminente tentativa de reviver o pensamento parsoniano, sob o título de "Neofuncionalismo", pertence ao sociólogo Jeffrey Alexander, da Universidade de Yale (ROCHER, G. *Talcott Parsons e a Sociologia Americana*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976).

<sup>31</sup> Cox foi membro da Escola Sociológica de Chicago e ficou conhecido pela sua interpretação do Fascismo sob uma ótica marxista (<http://www.oliverccox.com/>).

<sup>32</sup> Nas suas obras e, mais especificamente nos seus "Ensaio", analisou as instituições, as opiniões e os costumes, debruçando-se sobre os dogmas da sua época e tomando a generalidade da humanidade como objeto de estudo. É considerado um cético e humanista (FERRATER MORA, L. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1971).

<sup>33</sup> O autor ficou principalmente conhecido por seu livro *A Imaginação Sociológica*, publicado originalmente nos EUA em 1959. Nele o autor faz um apelo para que sociólogos não deixem a imaginação e a criatividade de lado, ao exercerem sua profissão, em favor de uma pretensa objetividade e neutralidade do trabalho científico. Uma das críticas de Mills à sociologia era de que esta deveria ser acessível à compreensão do grande público. Esta sua crítica fazia parte de seu argumento maior de que o intelectual deveria manter uma postura crítica e reflexiva diante da realidade, e assim tomar parte nos debates públicos de sua época (<http://www.faculty.rsu.edu/>).

– 1987) que sob uma ótica socialista analisa os problemas do desenvolvimento *versus* o subdesenvolvimento. Os outros quatro textos fazem parte de um recorte que discute o problema do desenvolvimento, com o foco na educação, no espaço latino-americano e brasileiro com suas devidas particularidades. São os textos de Celso Furtado (1920 – 2004)<sup>34</sup> – *Desenvolvimento e política de desenvolvimento*, do economista mexicano Vitor L. Urquidi (1919 – 2004) – *Aspectos sociais do desenvolvimento: a educação*, de Anísio Teixeira (*A educação escolar no Brasil*) e de Florestan Fernandes (*O dilema educacional brasileiro*).

Com esta obra, Luiz Pereira e Marialice Foracchi conseguem publicar um material que serviria como ponto de partida para se pensar a educação de uma forma sistemática naquilo que poderia contribuir as ciências sociais. Com essa coletânea se inaugura uma nova etapa do pensamento social-educacional principalmente nos meios acadêmicos que passam a dispor de um material denso e amplo para as discussões inerentes à sociologia da educação de um modo geral.

### ***Trabalho e desenvolvimento no Brasil (1965)***

*Trabalho e desenvolvimento no Brasil* foi apresentado originalmente como tese de Concurso de Livre-Docência, junto à cadeira de Sociologia I, da FFCL da USP, em 1965. No mesmo ano acabou sendo publicado na coleção “Corpo e alma do Brasil” sob a direção de Fernando Henrique Cardoso.

Este é um estudo no qual Luiz Pereira visa situar a qualificação do trabalho na expansão e consolidação do capitalismo na sociedade brasileira contemporânea. O autor procura entender a qualificação do trabalho na sociedade capitalista sob dois níveis: um primeiro, situando a qualificação do trabalho na formação econômico-social capitalista de uma forma geral e um segundo na constituição desta mesma formação na sociedade brasileira. A educação aparece de forma breve e perpendicular ao objetivo intrínseco do livro.

O texto é dividido em seis partes esquemáticas que indicam os assuntos principais da discussão acerca do desenvolvimento nacional. Uma primeira seção inaugura o estudo, traçando, em linhas gerais, os objetivos do autor naquilo que é mais

---

<sup>34</sup> Economista brasileiro e um dos mais destacados intelectuais do país ao longo do século XX. Suas idéias sobre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento divergiram das doutrinas econômicas dominantes em sua época e estimularam a adoção de políticas intervencionistas sobre o funcionamento da economia (<http://www.centrocelsofurtado.org.br/>).

caro em sua pesquisa que é localizar a qualificação do trabalho no desenvolvimento do país nas décadas de 1950 e 1960. A primeira seção “Trabalho na sociedade capitalista” traz excertos de vários autores que tratam do tema em questão como Marx, Lefebvre, Sartre, Lukács, Touraine. O segundo capítulo “Subdesenvolvimento e desenvolvimento” trata das relações de trabalho nas sociedades capitalistas desenvolvidas e subdesenvolvidas, onde aparece brevemente a questão a profissionalização docente frente a um “mercado de trabalho”. O terceiro capítulo “Urbanização e industrialização” faz um retrospecto das condições de urbanização do país, desde o início do século XX até meados dos anos 1960. No quarto capítulo “Situação operária”, Pereira estabelece comparações entre o operariado paulista e o trabalhador agrícola com menor formação, sendo muitas vezes “escravo” do campo, contra um trabalhador urbano que movimenta a economia do país. No quinto e último capítulo “Qualificação técnica do trabalho”, a educação aparece de forma a melhorar a vida do trabalhador, não como transmissora de cultura e conhecimento, mas como formadora de trabalhadores para essa sociedade moderna que urge por profissionais especializados em suas indústrias.

Esta obra representa um acervo importante de reflexões sobre as condições e as possibilidades de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade com predomínio da produção industrial. Apanha todos os problemas apontados em função da sociedade como um todo, e a partir das condições de formação e existência da classe operária.

### ***Desenvolvimento, trabalho e educação (1967)***

A referida obra tem a Introdução e organização de Luiz Pereira. Na introdução ele anuncia os objetivos dos textos selecionados, principalmente no que se refere a discussões sobre o tema do desenvolvimento e sua relação com a educação. O livro apresenta esta introdução e quatro partes distintas que se completam para dar conta dos problemas inerentes às relações já descritas em *Trabalho e desenvolvimento no Brasil* (1965).

O primeiro capítulo *Desenvolvimento e educação na América Latina*, trata de questões emergentes no modelo de educação da sociedade em processo de desenvolvimento. Para tanto, Pereira traz três textos que dialogam sobre este tema inicial. O texto *Funções da educação no desenvolvimento*, do sociólogo espanhol José

Medina Echevarría (1903 – 1977) fala sobre o papel da escola na sociedade em desenvolvimento. Segundo o autor, os ideais educativos tradicionais pois revelavam as funções instrumentais da educação escolar na realização do desenvolvimento. O *Estado atual da educação escolar* de Oscar Vera aponta o estado da educação escolar na América Latina nos anos 1960 vislumbrando situações-problemas no que tange o desenvolvimento da região. O último título desta seção – *Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas* – é o texto da CEPAL (Comissão econômica para a América Latina) que reitera a caracterização da educação escolar em um amplo quadro de problemas e perspectivas do desenvolvimento latino-americano.

Na segunda parte, *Desenvolvimento e educação: fundamentos econômicos*, são colocadas algumas questões teóricas e práticas sobre a manipulação dos mecanismos escolares para o desenvolvimento. A partir dos textos, o que se procura investigar é a natureza dos gastos em educação como uma parcela do investimento global, como item do investimento em capital humano. Para esta reflexão, Pereira apresenta os seguintes textos: do economista ucraniano radicado nos Estados Unidos, Paul A. Baran (1910 – 1964) – *Causas próximas do crescimento econômico; Custos da educação e Educação como investimento* do economista americano Theodore W. Schultz (1902 – 1998); *Alocação de recursos para educação* de Ricardo Cibotti; *Prioridades no setor escolar* de W. Arthur Lewis (1915 – 1991) e *Educação e desenvolvimento: um balanço teórico*, do economista birmanês Hla Myint (1920).

Na terceira seção, trata-se do problema da *Formação da mão-de-obra* entendido como educação-investimento. Ali, se desenvolve o argumento de que estratégia do desenvolvimento, no que tange aos recursos humanos, deveria atender a duplo objetivo: emprego produtivo da força de trabalho excedente e habilitação de pessoal. O texto de Frederick H. Harbison, *Mão-de-obra e desenvolvimento econômico*, não se ocupa apenas da formação de mão-de-obra, mas do problema geral do emprego nos países subdesenvolvidos. O documento da OIT (Organização Internacional do Trabalho), *Formação profissional e desenvolvimento econômico*, talvez seja ela a mais adequada à realidade latino-americana, pelo seu conteúdo empírico referente às necessidades de qualificação e pré-qualificação da mão-de-obra e suas considerações sobre a orientação requerida das instituições educacionais na América Latina. Em *Formação da mão-de-obra industrial: o caso brasileiro*, Ítalo Bologna ilustra os procedimentos disponíveis para a estimação qualificada de mão-de-obra em vários níveis.

Na última parte, *Política educacional para a América Latina*, são transcritas as *Conclusões e recomendações da Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, promovida pela CEPAL, que, segundo Pereira, é uma “peça de conhecimento indispensável para o tema *educação e desenvolvimento*, referido à região” (1967: 12-13).

### ***Estudos sobre o Brasil contemporâneo (1971)***

Este título é uma coletânea de outros textos já publicados por Pereira, mas que apresentam ainda – mesmo sendo considerado por ele um prolongamento de *Ensaio de sociologia do desenvolvimento* (1970) – uma preocupação em localizar a educação dentro destas discussões posteriores. São apenas 10 textos nos quais se mesclam as temáticas mais caras dentro de sua produção intelectual, que são inscritas na problemática do desenvolvimento do capitalismo *central e periférico; autônomo e associado* ou *imperialista*; das fraturas provocadas pela divisão da sociedade em classes sociais e das condições de vida de setores das *classes marginais*, incluindo-se nesse rol, o estudo do operariado e da mulher nos contextos de trabalho. São apresentados, ainda, estudos que refletem sobre a produção sociológica e que procuram diferenciar o pensamento pedagógico do pensamento sociológico brasileiro.

A temática do capitalismo aparece de modo especial nos três primeiros textos da coletânea. São eles: *Capitalismo Atual: Centro e Periferia*<sup>35</sup>, *Capitalismo “autônomo” e “associado”: duas fases do Brasil contemporâneo*<sup>36</sup> e *O Pentagonismo, substituto do Imperialismo? – Uma tese vista do Brasil*<sup>37</sup>.

Sobre a profissionalização e sua relação com o período de desenvolvimento vivido pelo país, temos *Notas para o Estudo do sistema de classes sociais regional*<sup>38</sup>, A

<sup>35</sup> Introdução de uma coletânea organizada por ele *Perspectivas do capitalismo Moderno* (1970).

<sup>36</sup> Reprodução de “Urbanização e Industrialização”, capítulo III de *Trabalho e Desenvolvimento no Brasil* (1965).

<sup>37</sup> Comunicação ao VII Congresso Mundial de Sociologia (Varna, Bulgária, 1970), redigida em maio de 1970 e apresentada no Grupo de Trabalho *Armed Forces and Society*, dirigido por Morris Janowitz.

<sup>38</sup> Texto baseado numa exposição feita em fins de 1969 no Curso de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

*qualificação do operário na empresa industrial*<sup>39</sup>, *Mulher e trabalho*<sup>40</sup> e *Populações “marginais”*<sup>41</sup>.

Em uma terceira seção podemos sinalizar os dois textos que tratam do problema da educação: *Rendimento e deficiências do Ensino Primário brasileiro*<sup>42</sup> e *Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro*<sup>43</sup>.

Por fim, Pereira nos apresenta uma resenha do livro de Florestan Fernandes, utilizado vastamente em outros títulos de sua autoria, intitulado *Florestan Fernandes e a Sociologia no Brasil*<sup>44</sup>.

Embora a dimensão educacional não estivesse explicitamente indicada quando o autor trabalha os processos sociais, essa temática ainda continuaria presente nos trabalhos de Luiz Pereira durante toda sua trajetória profissional. Há, portanto, um deslocamento para o tema do *processo de desenvolvimento* e, mais tarde, para as variadas vertentes do *modo de produção capitalista* que se desenvolvia no Brasil.

## O CONJUNTO DA OBRA

Pensamos ser relevante para nosso estudo traçar uma cronologia das publicações que formam o conjunto da obra de Luiz Pereira. Ainda que as mesmas não façam parte do recorte analítico adotada nesta dissertação, consideramos que a relação do conjunto da obra do autor já nos permite identificar possíveis desdobramentos que poderão suscitar pesquisas futuras sobre o legado de Pereira. Para montar a cronologia da produção intelectual do autor nós utilizamos como fontes primárias os trabalhos de Beisiegel (2002) e Castro (2010), que se encontra esquematicamente no Anexo III (p. 109).

---

<sup>39</sup> Texto originalmente publicado na *Revista Brasiliense*, nº 45, janeiro-fevereiro de 1963.

<sup>40</sup> Reproduzido de *Educação e Ciências Sociais*, ano V, vol. 8, nº 15, setembro de 1960.

<sup>41</sup> Texto redigido para servir de subsídio à análise do levantamento “populações Marginais em Rio Claro, SP” efetuado em 1969-70 pela Fundação Plano de Amparo Social (São Paulo) e do qual o autor participou como um dos assessores.

<sup>42</sup> Comunicação ao Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, realizado em 1959 no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (INEP/MEC). O texto transcrito na *Revista da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara*, ano I, nº 1, 1960, exceto a sua seção final, agora acrescentada.

<sup>43</sup> Comunicação ao II Congresso Brasileiro de Sociologia (Belo Horizonte, março de 1962). Publicada anteriormente na *Revista Brasiliense*, nº 43, setembro-outubro de 1962 e como “apêndice” à monografia *A escola numa área metropolitana* (2ª edição, 1967).

<sup>44</sup> Florestan Fernandes, *Mudanças Sociais no Brasil* (1960). Resenha publicada em *Anhembi*, nº 119, 1960.

Este tipo de organização cronológica ajuda-nos a vislumbrar as diferentes etapas da produção acadêmica de Pereira dentro de seus temas centrais, onde são suscitadas suas discussões. A primeira década de sua obra é marcada pela tentativa de contribuição que as ciências sociais poderiam fornecer para o campo educacional para se discutir e tentar compreender os problemas inerentes à escola e suas conexões com a sociedade que sofria modificações por conta de sua modernização. Nos cinco anos que se seguem, até o fim da década de 1960, o tema da educação acaba tangenciando as questões que o autor vai desenvolver sobre o as relações entre o trabalho e o desenvolvimento, da cidade de São Paulo, do país, e da América Latina de um modo geral.

A profissionalização docente como uma forma para se buscar e alcançar o desenvolvimento, aparece no imaginário da época, refletindo nas políticas públicas que se apresentam no período. Por fim, nos anos 1970, Pereira discute questões intrínsecas ao capitalismo, não se esquecendo das formas como o problema desenvolvimento acaba mergulhando neste processo.

Posto isto, no terceiro capítulo iremos apresentar algumas pesquisas sobre como a profissionalização docente e as discussões que dela emergiam, se apresentavam em outras regiões distintas do país, como na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, Minas Gerais e um outro olhar sobre a cidade de São Paulo, e no Rio Grande do Sul. Esforçaremos-nos para tentar tecer um diálogo entre as observações de Pereira e estes outros estudos, lembrando que embora tenham sido realizadas por pesquisadores ligados ao CBPE, duas, Aparecida Jolly Gouveia e Josildeth Gomes, também são de tradição sociológica, enquanto João Roberto Moreira é de formação pedagógica. O que propomos, portanto, é explorar estes estudos para além de sua situação geográfica, mas refletir também sobre os diferentes olhares, a partir de uma formação acadêmica distinta sobre a educação.

### CAPÍTULO 3

#### O PROFESSOR PRIMÁRIO EM FOCO

No capítulo anterior, nós analisamos o ponto de vista de Luiz Pereira sobre a profissionalização docente nos anos 1960, tendo como objeto empírico o complexo do ensino primário do estado de São Paulo. Cabe, porém, compararmos suas reflexões com outras contemporâneas, que participaram do mesmo centro de fomento, mas que adotaram abordagens diferentes e contemplaram realidades distintas.

Para tanto, escolhemos três autores: Aparecida Jolly Gouveia, Josildeth da Silva Gomes e João Roberto Moreira. Gouveia analisa o magistério primário comparativamente nos estados de São Paulo e Minas Gerais. Gomes reflete sobre a profissionalização docente na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. E, por fim, Moreira tece um inventário sobre a formação do professor no Rio Grande do Sul.

Aparecida Jolly Gouveia (1919 – 1998) freqüentou a Escola Normal Dr. Francisco Tomaz de Carvalho, na cidade de Casa Branca, interior de São Paulo, e diplomou-se professora primária em 1937. Posteriormente, cursou Ciências Políticas e Sociais na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, tendo o título de bacharel em 1950. Esteve ligada ao CBPE entre os anos de 1955 e 1962, dentro da estrutura do INEP, experiência esta que Gouveia levaria por toda sua trajetória como pesquisadora. Neste mesmo período (1955-62), a autora realizou seu Curso de Doutorado na Universidade de Chicago, onde obteve o título de PhD. Como socióloga, e professora primária por formação, contribuiu para a articulação entre esses dois campos de saber: as ciências sociais e a educação<sup>45</sup>.

Josildeth Silva Gomes (1930), hoje Josildeth Gomes Consorte, diplomou-se como professora primária pelo Instituto Normal da Bahia, atual ICEIA (Instituto Central de Educação Isaías Alves) em 1947. Em 1949, ingressou no curso de Geografia e História da Universidade da Bahia, atual UFBA, onde concluiu seu bacharelado no ano

---

<sup>45</sup> Estas breves informações foram baseadas no verbete “Aparecida Jolly Gouveia”, escrito por Menga Lüdke, *Dicionário de Educadores no Brasil* (2002: 146-153).



de 1951. Durante o primeiro ano de sua graduação, em 1949, participou do que viria a ser chamado “Projeto Columbia University / Estado da Bahia”, o Programa de Pesquisas Sociais Estado da Bahia – Columbia University. Josildeth foi uma das primeiras integrantes do Programa, sendo encarregada de auxiliar nos preparativos para a realização das pesquisas que teriam lugar a partir do ano seguinte. Através desta experiência, participava de uma das primeiras pesquisas de grande porte realizadas no Brasil no âmbito das ciências sociais, que no ano seguinte, em 1951, seria integrada ao projeto UNESCO sobre relações raciais. Depois da participação neste projeto, Gomes realizou entre 1952 e 1953 estudos complementares em Antropologia e Sociologia, ainda em nível de graduação na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Estas atividades fizeram parte da preparação para seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos, realizados entre os anos de 1953 e 1955. Ao regressar ao Brasil, trabalhou no CBPE até 1961 e a seguir no INIC (Instituto Nacional de Imigração e Colonização). Neste meio tempo obteve no ano de 1957 sua licenciatura em Geografia e História na Universidade do Brasil, atual UFRJ. Em 1966 ingressou como professora de Antropologia na PUC/SP, defendeu seu doutorado em Ciências Humanas na área de Antropologia em 1973, e se encontra como professora titular do Departamento de Antropologia desta mesma Universidade. Atualmente, coordena o núcleo de estudos “Religião, Memória e Identidade” e desenvolve seu trabalho nas linhas de pesquisa “Produção e Reprodução Cultural” e “Instituições, Ideologias e Religião”, ocupando-se, particularmente, das áreas de religião, identidade étnica e relações raciais<sup>46</sup>.

João Roberto Moreira (1912 – 1967) realizou estudos e pesquisas sobre Educação como base para pensar soluções para os problemas do sistema escolar brasileiro. Realizou o curso secundário no Colégio Paranaense em Curitiba e, empolgado pelas ideias da Escola Nova que estavam presentes no campo pedagógico, vai lecionar Psicologia, Pedagogia e Didática em dois colégios de formação de professores: Escola de Professores de Ponta Grossa e Instituto de Educação de Florianópolis. Aos trinta e dois anos, entrou para o serviço público federal (DASP) e, como Técnico em Educação, por concurso, esteve à frente da Seção de Documentação e Intercâmbio do INEP (1949-1951). Graduou-se em Filosofia (1951) e em Pedagogia (1954) pela PUC/RJ. No INEP, ele sistematizou o pensamento que vinha ensaiando em

---

<sup>46</sup> As fontes destas informações se encontram em “Entrevista com Josildeth Gomes Consorte: os 60 anos do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia e Universidade de Columbia, realizada por Érika Figueiredo, Isabela Oliveira e Janaína Damasceno, publicada em *Cadernos de Campo*, São Paulo, nº 18, p. 1-352, 2009.

obras anteriores. Não é possível entender a sua produção sem se fazer referência à grande empreitada intelectual de Anísio Teixeira. Os temas, as posições teórico-metodológicas presentes na obra de Moreira estão em sintonia com os eixos de atuação do INEP naquele momento. Moreira, produziu diagnósticos sobre os sistemas de ensino no Brasil, sobre as mudanças que deviam ser operadas na escola primária para que ela pudesse se constituir em instrumento para o desenvolvimento e refletiu sobre as relações entre educação e desenvolvimento, tema que mobilizava o campo da educação brasileira naquele período<sup>47</sup>.

### **São Paulo e Minas Gerais sob a ótica de Aparecida Jolly Gouveia**

Em *Professoras de Amanhã – Um estudo de escolha ocupacional*, Aparecida Jolly Gouveia analisa o problema da escolha vocacional que é visto como um aspecto das mudanças que ocorrem na definição do papel da mulher em um período que o país e a sociedade se urbaniza e se industrializa.

A autora procura mostrar como a aceitação de certos valores está relacionada com a origem familiar e, como tais valores predispoem a determinadas decisões ou orientações vocacionais.

Sob este olhar, emergem duas correntes distintas de investigação sociológica: a primeira se apresenta como uma análise sobre os concomitantes individuais da escolha vocacional como, por exemplo, as experiências socializadoras, que são entendidas como ocupação paterna, instrução dos pais, experiência remunerada da mãe, rendimento escolar da aluna. A segunda configura uma apreciação sobre as influências da escola sobre a escolha profissional, visto que fora objeto de análise diferenças entre as mil quatrocentos e quarenta e oito normalistas de vinte e três escolas normais dos estados de Minas Gerais e São Paulo.

Como hipótese, Gouveia inicia sua análise afirmando que a escolha de determinada ocupação ou vocação está relacionada com a filosofia de vida que a mulher tem. O que merece um olhar mais atento é a observação sobre como a aceitação de certos valores está relacionada com a origem familiar e, como tais valores, por sua vez, predispoem a determinadas decisões ou orientações vocacionais (1970: 1-4).

---

<sup>47</sup> Conforme PAIXÃO, L. *O catarinense João Roberto Moreira – um sociólogo da educação esquecido*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 57-83, jul./dez., .2002.

A autora sinaliza que para os estudos de escolha vocacional vale considerar três variáveis: a origem familiar, os valores e a escolha ocupacional. Existe uma relação estreita entre os valores e a condição socioeconômica. Desta maneira, a origem dos valores se configurará como variável “dependente”, com um controle simultâneo das variáveis “independentes”. Outro objeto caro a esta pesquisa é a realidade das escolas, que de acordo com a visão expressa neste trabalho, carrega consigo vários problemas para a análise empírica, tendo em vista ser esta um processo de longa duração que influencia a definição do eu. Desse modo, estaria longe de ser uma questão simples, e quaisquer simplificações analíticas poderiam propiciar *visões fragmentárias e imóveis do que constitui um processo dinâmico e bastante complexo (Ibid: 4-12)*.

O primeiro capítulo que segue a partir desta introdução trata do universo estudado e a amostra utilizada para a análise, onde aparece a posição do curso normal frente aos outros cursos de ensino secundário profissionalizante. A autora analisa as disciplinas estudadas no currículo das normalistas, observando aquilo que poderia ser interessante para as normalistas enquanto incentivo ao curso. Por fim, percebe o magistério primário como carreira profissional, observando o crescimento de professores leigos, a irrestrição para professoras casadas, o fácil acesso às escolas estaduais através de notas obtidas no curso, experiência e tempo de exercício como professora substituta e cursos de especialização, assim como também a jornada regular de trabalho de apenas quatro horas diárias (*Ibid: 13-26*).

A origem social e sua relação com o tradicionalismo e perspectivas ocupacionais é o tema da primeira seção, onde Gouveia percebe que nem todas as normalistas desejam exercer o magistério e que variadas são as suas aspirações ocupacionais.

O fenômeno do tradicionalismo condicionaria a atitude da mulher face à participação na esfera das atividades econômicas e, conseqüentemente, a escolha de uma vocação. Existiam, segundo a autora, diferentes graus de tradicionalismo, identificados como valores incidentes referentes à educação, atividades econômicas, relações familiares. Aconteceu não se encontrar qualquer relação entre ocupação paterna e tradicionalismo, que se mostrou, entretanto, significativamente relacionado com três outros fatores – instrução do pai, instrução da mãe e mãe com experiência de trabalho remunerado. A propensão do magistério revelou-se associada ao tradicionalismo, conforme se imaginara. E daí a perceber algumas escalas de tradicionalismo, como as “tradicionalistas”, as “transicionais” e as “modernas” (1970: 27-62).

Essas três escalas estariam sensivelmente ligadas a dois fatores de escolha como uma forma institucionalizada de empregabilidade da mulher da classe média. O primeiro fator apontado pela autora considera o magistério como uma das primeiras profissões respeitáveis a que a mulher poderia se dedicar. Outro fator que Gouveia salienta é que o papel atribuído à professora primária é de caráter essencialmente feminino. De qualquer maneira, percebe-se nestes fatores a presença fundamental de uma concepção conservadora da escolha da profissão que se faz muito importante para analisar a escala de tradicionalismo, no que se refere à atitude da mulher em relação à participação em atividades profissionais. No pólo tradicional, a mulher estaria ainda no padrão “dona-de-casa” cuidando dos afazeres do lar e da educação da prole. Um grupo intermediário onde estariam aquelas moças propensas ao magistério primário e um pólo oposto ao primeiro onde se encontrariam as mulheres propensas a quaisquer outros tipos de atividades laborais.

Com o fim de medição de tradicionalismo e sua relação com o exercício da profissão docente, Gouveia procura analisar alguns valores sobre diferentes áreas como a educação recebida, as atividades econômicas familiares, as relações com seus parentes próximos (pais, cônjuges, entre gerações...). Nessas escalas, a autora analisa diversos grupos: do campo e da cidade, iniciais e finais de formação, de instituições particulares e públicas, de Minas e São Paulo, e nota que as “transicionais” realmente são aquelas que seguirão a carreira docente primária.

No capítulo seguinte, a pesquisadora analisa o aproveitamento escolar e a propensão para o magistério, abordando uma pertinente relação entre o rendimento quantitativo das normalistas e o exercício da profissão docente.

No caso das normalistas de São Paulo, aquelas provenientes de famílias de trabalhadores manuais pareciam ter menor probabilidade de obter posições de destaque, ou seja, notas A e B, do que as normalistas provenientes dos estratos ocupacionais médios. A categoria “baixa”, utilizada por Gouveia, indica que quanto mais fraca é a estudante, segundo seu grau avaliativo de conteúdo, tanto maior é a probabilidade de que a mesma aspire ao exercício do magistério. Evidencia-se, entretanto, que quando se controlam os possíveis “efeitos” da variável *modernismo*, o desejo de exercer o magistério continua aparecendo menos frequentemente entre as boas estudantes do que entre as estudantes com cognição fracas. O que se percebe, entretanto, é que a profissão docente não se enquadraria no processo de modernização que o país estava passando, já que as normalistas que se enquadravam na variável do *modernismo* e tinham um

desempenho quantitativo relativamente mais alto, almejavam outros cargos e funções, principalmente mais rentáveis, que estariam distantes do magistério primário.

A conclusão que se impôs, segundo a autora, é a de que a normalista interessada no magistério tenderia a carecer da capacidade ou motivação para o tipo de trabalho “de papel e lápis” em torno do qual gira o rendimento escolar. Partindo da teoria de Parsons sobre os dois componentes do motivo de realização – o cognitivo e o moral – a nota mais alta seria função de uma orientação predominantemente “cognitiva”; e, por outro lado, o que caracterizaria a normalista propensa ao magistério seria uma orientação antes “moral” do que “cognitiva” (1970: 63-80). Em outras palavras, a inclinação ao magistério primário se encontrava intimamente ligada a questões relacionadas ao nível de tradicionalismo que a normalista estava inserida, muitas vezes além da própria nota que a aluna tirava por seu desempenho acadêmico, como constata Gouveia.

Na última seção, a autora sinaliza que o principal objetivo seria analisar as modificações que se verificam nos planos das normalistas do primeiro para o último ano do curso normal, pois percebeu-se que eram relativamente poucas as estudantes que alteravam realmente os planos, passando de uma escolha definida à outra.

As estabilidades e mudanças de planos em direção contrária ao magistério parecem estar relacionadas com a origem social da normalista, ou seja, acabam diminuindo à medida que se desce na escala socioeconômica. Outro fator notado pela autora configura as mudanças ou cristalização na direção do magistério que são mais prováveis entre as normalistas “tradicionais” do que entre as “transicionais” e “modernas”, que já possuíam uma posição formada desde o ingresso no curso normal.

Gouveia considera que as escolas localizadas em pequenas cidades eram em geral mais “eficientes” do que as escolas localizadas em cidades de tamanho médio; e as escolas localizadas em cidades deste tipo, mais “eficientes” do que as localizadas nas grandes cidades. Ou seja, as escolas localizadas em Minas Gerais – um estado menos urbanizado – se configurariam como mais “eficientes” do que as localizadas em São Paulo – um estado mais urbanizado. A pesquisadora toma esse posicionamento considerando como eficiência o poder no qual a instituição tem em desempenhar seu objetivo primeiro que seria não somente oferecer um curso secundário, mas formar professores primários que seguiriam a carreira docente. Nas grandes cidades, o nível de “modernismo” era maior e por isso as moças se encontravam com outras frentes de trabalho que não apenas as do magistério, o que não acontecia nas cidades menores,

onde se encontravam, além das oportunidades laborais, um viés tradicional na forma de se pensar o papel da mulher na própria sociedade.

Ainda em análise sobre a instituição escolar, a autora sinaliza que as escolas particulares, em geral dirigidas por religiosas, eram mais “eficientes” do que as escolas públicas. Assim como os Institutos de Educação eram, em geral, menos “eficientes” do que as escolas que funcionavam em outros tipos de estabelecimentos.

Propõe-se, por fim, a hipótese de que a maior “eficiência” das escolas particulares (religiosas), das escolas de Minas Gerais e das escolas localizadas em pequenas cidades, bem como a menor “eficiência” dos cursos que funcionavam em Institutos de Educação, estariam relacionadas com uma concepção pouco secularizada do magistério por parte da administração e do corpo docente (1970: 81-118). O que Gouveia pretende assinalar é que a profissão docente ainda se encontrava enraizada em valores tradicionais que eram continuamente resgatados pelo seu corpo docente assim como pela ideologia das próprias instituições, o que nos conduziria a uma discussão entre aquilo que os membros do *complexo do ensino primário* entendiam por professor ideal e o professor real, como supôs Luiz Pereira (1963).

O livro de Aparecida Jolly Gouveia apresenta-se, portanto, com uma dupla tarefa: traçar os concomitantes individuais da inclinação pelo magistério e explicar as variações no grau de “eficiência” das escolas para aquilo que elas se propunham.

A escolha individual pela profissão docente acabava definindo o papel da mulher na sociedade que procurava conciliar seu ideal tradicional na dedicação do lar e sua participação no mundo das ocupações econômicas do país. Desta forma, o grau de tradicionalismo ou modernismo atua como uma variável interveniente entre origem social e escolha vocacional, pois o problema da escolha vocacional tem relação com duas diferentes fontes de influência, já sinalizadas – o lar e a escola.

A pesquisa contribuiu para que se pudesse chegar a um perfil mais ou menos preciso da moça que desejava seguir o magistério e apontou, por outro lado, alguns problemas teóricos ou de interesse mais geral que cabe assinalar (1970: 119-157).

Primeiramente, problemas que giram em torno das aplicações teóricas da relação entre tradicionalismo e propensão para o magistério. Em outras palavras, em sociedades mais industrializadas, as professoras podem ser mais “tradicionais” do que as normalistas de São Paulo ou Minas Gerais que desejavam seguir o magistério, ou seja, a amostragem é insuficiente para abarcar a realidade brasileira no que se refere ao

posicionamento das normalistas em cidades modernas ou não. O seu inverso também pode ser verdadeiro em alguma realidade.

Uma segunda questão que se segue, e que estes estudos não solucionam, diz respeito aos reflexos que teriam diferentes concepções do magistério sobre o processo educativo e sobre o comportamento dos professores, dentro ou fora da escola.

Um terceiro ponto seria a necessidade de elaboração de um instrumento que fosse capaz de distinguir as duas dimensões do motivo de realização - a cognitiva e a moral (ou social) – sugeridas por Parsons.

E por fim, se coloca o questionamento se as moças seriam, em qualquer aspecto, mais sensíveis a fontes outras de aprovação e reprovação social.

### **O Rio de Janeiro e seu professorado: Josildeth da Silva Gomes**

Para fins comparativos, escolhemos o artigo de Josildeth da Silva Gomes *Escolha do magistério público primário como profissão no Distrito Federal*, publicado na revista *Educação e Ciências Sociais*, em novembro de 1957.

Os resultados expostos neste artigo são apenas uma parcela de uma pesquisa mais ampla sobre as relações de uma escola elementar com a sua comunidade de bairro no Distrito Federal, realizada com o propósito de esclarecer o papel que a escola está desempenhando na socialização da criança e a forma por que está servindo às diferentes camadas da população a que se destina. Gomes focaliza o grupo de professores, “o grupo sobre o qual repousa a maior responsabilidade no desempenho do papel a que se propõe a escola” (1957: 185).

Este grupo apresenta uma composição diversa, permeado de valores e atitudes não só a respeito da profissão que exerce, mas a respeito de tudo que o cerca, valores e atitudes estes que interferem a cada momento da realização daquele programa, modificando-lhe sensivelmente a intenção original (*Ibid*: 186). Pode-se perceber o caráter autônomo da profissão que ainda não fora explicitada em momento anterior por nenhum dos autores já citados – Luiz Pereira e Aparecida Jolly Gouveia – que a nosso ver é bastante significativo para localizar a mulher nesse mercado de trabalho em processo de modernização que demandava um personagem com características distintas para essa “nova” profissão. Por isso, o que se exigiu como parte da pesquisa foi uma investigação da composição social do grupo, atentando para e a importância e o significado atribuído por este à escolha dessa profissão.

O quantitativo se configurou da seguinte forma: selecionou-se da Escola Argentina, no bairro de Vila Isabel, vinte e nove professoras. Do Instituto de Educação e Escola Normal Carmela Dutra, setenta e seis normalistas.

A autora divide o artigo em três seções específicas. A primeira delas trata de uma descrição formal da carreira de professor primário. Em seguida, realiza uma análise da composição social dos grupos estudados. Por fim, analisa a escolha da profissão do ponto de vista de sua importância e do seu significado para as professoras.

Para discutir o magistério público como profissão, Gomes descreve o Curso Normal no Distrito Federal: um curso de nível médio com duração de sete anos, dos quais os três últimos deviam ser necessariamente passados em um dos dois estabelecimentos mantidos pela prefeitura. O curso, neste caso, é destinado exclusivamente ao sexo feminino, o que lhe confere e à profissão, segundo a autora, um caráter todo especial. Efetiva-se a normalista, após um período de estágio de dois anos, na função de professor extra-numerário. Para receber o quinquênio, o estágio deveria ser cumprido em escolas das zonas rurais ou suburbanas (1957: 187-188).

Na seção sobre a composição social dos grupos estudados, Gomes traça um perfil das professoras e normalistas pesquisadas. Sobre as professoras, ela percebeu que suas mães quando trabalhavam, eram professoras. Seus pais, geralmente, eram profissionais liberais, comerciantes ou funcionários públicos. Quase toda a totalidade da amostra mora nos arredores do colégio, assim como também, quase todas, com a exceção de uma, eram casadas. E por fim, metade tinham filhos.

A partir daí, podemos perceber que as informações coletadas traçam um panorama da mulher professora no Distrito Federal e que se assemelha aquilo que as professorandas almejavam para si.

As idades das normalistas variavam entre as duas instituições de ensino: entre quinze e dezenove anos no Instituto de Educação, e entre dezessete e vinte anos na Escola Normal Carmela Dutra. É interessante lembrar que o Instituto fica na Zona Norte da cidade, próximo ao seu centro, e o Carmela Dutra na Zona Suburbana da cidade. As jovens são massivamente provenientes dos subúrbios da Central e da Leopoldina.

Seus pais eram funcionários públicos, comerciários (bancários), e geralmente suas mães, quando não eram donas de casa, tinham a mesma ocupação dos pais. No âmbito das normalistas, Gomes realizou um cruzamento entre as ocupações dos pais e das mães, tentando perceber algum significado que não fora encontrado. Mas existia, entretanto, uma semelhança entre os grupos ocupacionais dos pais das professoras e



professorandas. O que parece para a autora, é que as professoras acabavam sendo recrutadas em uma determinada camada social (1957: 213).

Para tratar da escolha da profissão, a pesquisadora levou em consideração alguns dados para tentar vislumbrar semelhanças entre as normalistas em comparação com as professoras já formadas. Os dados que Gomes julgou pertinente foram: idade em que realizaram a escolha pela profissão do magistério; se houve ou não influência dos pais ou de atuais professores; facilitação ou processo dificultado para a admissão às escolas de formação de professoras; se havia ou não presença de professoras na família (1957: 225-230) que acabam se assemelhando a mesmas variáveis que Gouveia utilizou em sua amostragem.

Algumas das razões levantadas acerca da escolha diziam respeito à ordem moral, ou seja, a preferência pela ausência de contatos masculinos no meio de trabalho. Aparece, portanto, uma aproximação entre a vocação e adequação da carreira à condição de mulher, pois a escola acaba sendo um prolongamento do lar (*Ibid*: 230-232). Entendemos por vocação uma espécie de inclinação natural ou espontânea que orienta uma pessoa no sentido de uma atividade, função e mesmo a profissão.

Outras razões citadas tangenciam a procura pela profissionalização docente, como a independência da mulher, tão desejada neste período da história do país, a estabilidade da carreira e a utilidade à pátria. Enquanto os homens estavam indo para os quartéis, as mulheres iam para as escolas. Desta forma, o magistério torna-se uma profissão prestigiada, com imenso valor para a nação.

Assim como apresentaram vantagens, algumas desvantagens também foram citadas sobre a docência, como o prejuízo trazido à vida do lar, a má remuneração, a localização de algumas escolas afastadas, o desgaste físico prematuro, dentre outros. Gomes também aponta alguns motivos de origem social para a eleição da profissão docente, como a gratuidade dos cursos que fazia com que os mesmos interessassem às camadas médias e inferiores da sociedade. Outro fator considerado foram os valores tradicionais de trabalho da mulher em ambiente familiar e ausente de contatos masculinos privilegiados pelas moças e por suas famílias.

A vocação, segundo os dados levantados pela autora, ocorre através de uma escolha prematura da profissão. Desta forma, a partir dos motivos sociais da escolha do magistério, Gomes conclui que a escolha profissional acaba acatando e criando valores desejados pelo grupo.

## O professor primário do Rio Grande do Sul visto por João Roberto Moreira

A produção de João Roberto Moreira que trata da formação do professor e da escola primária no Brasil está vinculada a uma campanha implementada pelo Governo com a preocupação de assistir a educação de forma mais ampla. O texto que trazemos para nosso meio é *A Escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul* vinculada a Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (CILEME). A tradição de estudos do autor se aproxima dos grandes inquéritos educacionais que procuravam traçar um retrato da escola primária em diferentes regiões do país. Outro texto de Moreira que poderia ser fonte de discussão é a *Introdução ao estudo do currículo da escola primária* (1955), que busca analisar o funcionamento das instituições tanto de ensino primário quanto as de cursos normais. Seu objetivo é compreender suas distintas maneiras de credenciamento, por uma ótica que poderíamos denominar de “gestora”.

Os trabalhos desenvolvidos nos estados de Santa Catarina e no Rio Grande do Sul tentavam responder às questões relacionadas ao reconhecimento de fatores que representavam um movimento de mudança na estrutura e no funcionamento da escola primária no sentido de sua modernização. Segundo Xavier, “o tema da *mudança social* pontuou o debate intelectual brasileiro nas décadas de 1950-1960, ensejando a produção de inúmeros estudos nas áreas das ciências sociais e da educação, cujo foco central era a análise da passagem da condição de sociedade agrária para a condição de sociedade urbano-industrial em curso no Brasil” (2006: 8).

Em *A Escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul*, Moreira trata do problema da diminuição do tempo de permanência da criança na escola, tendo em vista a necessidade de aumentar o número de turnos e, dessa forma, ampliar o número de alunos matriculados nas escolas urbanas. Para o autor, era impossível manter um ensino de qualidade quando as crianças permaneciam apenas cerca de três horas diárias na escola. Desta maneira, o ensino era passado às pressas, visando apenas à aprovação nos exames finais (MOREIRA *apud* XAVIER, 2006: 8-9).

A apresentação do referido livro é realizada por Anísio Teixeira que sinaliza ser essa pesquisa um primeiro “survey” ligado às pesquisas educacionais que, mesmo realizado com “espírito de objetividade”, pretendia ser apenas uma aproximação interpretativa da situação educacional no Rio Grande do Sul. Moreira consegue

fundamentar sua pesquisa com a observação de coleta de dados por uma espécie de amostragem mais ou menos estratificada.

Sobre a formação do professor primário no Rio Grande do Sul, o autor divide os docentes em dois grandes blocos: aqueles que tiveram algum tipo de formação pedagógica, principalmente o Curso Normal de 2º grau, e aqueles que não tiveram. Na realidade pesquisada, a grande maioria não apresentava formação pedagógica. E, quando passamos para a docência primária municipal, chega-se a encontrar cerca de 90% de professores sem formação pedagógica (1955: 164-165).

Moreira observa que a maior parte das escolas normais de 2º grau – não importando se eram estabelecimentos oficiais ou particulares, além do curso ginásial e do curso de formação de professores primários – dispunham, ainda, geralmente, de um jardim de infância e de uma escola primária para a prática docente das normalistas (1955: 166). Aqui percebemos também a importância da presença de um olhar integral sobre o complexo do ensino primário já vislumbrado por Pereira, pois não há como falarmos de professor primário, curso de formação deste professor e o professor formador das escolas normais distanciados uns dos outros: eles fazem parte de um todo que precisaria funcionar de modo articulado.

É interessante notar o quantitativo de escolas normais no ano de 1953, quando a pesquisa foi realizada. O Rio Grande do Sul dispunha de cinquenta e três escolas normais e duas escolas normais rurais (1955: 169). Mesmo com esse quantitativo considerável de escolas formadoras, percebemos a disparidade entre elas e os “professores leigos” que ocupavam o cargo docente primário na rede pública.

Em 1954, Moreira constata que as escolas normais formaram um total de setecentos e vinte e cinco novos professores. Este contingente ainda era bastante insuficiente para a demanda da época. A exemplo disso, somente a rede estadual precisava admitir hum mil e noventa e seis novos professores. Desta forma, percebe-se que o ensino normal ainda era insuficiente para atender as necessidades do sistema escolar primário, ou seja, as escolas municipais e particulares ficavam sem professores formados. Daí o recurso de que lançou mão o município, admitindo, mediante concurso, “elementos sem formação pedagógica” (1955: 169-170).

Moreira percebeu algumas especificidades das escolas normais rurais. Por exemplo, na cidade de Osório, além de seus oitenta e nove alunos regulares, a escola contava ainda com outros setenta e três de frequência livre, ou seja, que apenas compareciam para prestar exames. Estes eram professores contratados, mediante

aprovação em exame de suficiência, que, entrando em exercício, ficavam dispensados da frequência, recebendo, da matéria lecionada, súmulas mimeografadas e exercícios a serem realizados por eles mesmos, sozinhos. Era uma maneira de diminuir a contingência dos professores leigos, oferecendo-lhes uma formação adequada, segundo o autor, para assumirem de fato a docência primária (1955: 172).

Diferentemente das escolas normais urbanas, as escolas rurais não ofereciam a escola primária para a prática de seus alunos. Privilegiados, portanto, eram aqueles estudantes de frequência livre, pois exerciam sua prática efetivamente nas escolas que já lecionavam (1955: 174).

Nas escolas primárias particulares, o professorado se configurava da seguinte maneira: eram jovens que tinham cursado o segundo grau clássico ou científico e, depois de admitidos, submetiam-se a cursos intensivos de formação pedagógica (1955: 176).

Por fim, Moreira percebe e discute sobre a concomitância entre a atividade docente e outras atividades, por razões simples inerentes à vida da mulher no mercado de trabalho da época, como o tempo para se cuidar do lar e da família, pelo trabalho em um único turno, assim como, também, por assumir outras atividades profissionais remuneradas (1955: 181-182).

### **Uma conversa entre eles e Pereira**

Pensamos sobre a riqueza e pertinência de uma espécie de diálogo entre Luiz Pereira e os pesquisadores que acabamos de apresentar, por tratarem do mesmo assunto, porém abordados de formas distintas. Entretanto, algumas características da profissionalização docente localizadas por Pereira, foram também percebidas em outras localidades, ou na mesma, por estes pesquisadores.

A maior preocupação de Luiz Pereira em sua monografia se encontra nos meandros da profissionalização docente, ou seja, na formação profissional do professor, tendo como base a rede pública de ensino, na cidade de São Paulo. Para isso, ele analisa o que denominará *complexo do ensino primário*, composto pelos normalistas, os professores primários e os professores formadores dos cursos normais. Gouveia analisa somente o grupo de normalistas também no estado de São Paulo, e em Minas Gerais. Gomes, por sua vez, contorna seu objeto de pesquisa entre as professoras primárias de um colégio da zona norte do Rio de Janeiro e normalistas de duas instituições, uma

também na zona norte e outra na região suburbana da cidade, então Distrito Federal. Por fim, Moreira, no primeiro *survey* em pesquisas educacionais, observa o professorado e sua formação no estado do Rio Grande do Sul.

Notamos que entre os quatro autores, somente João Roberto Moreira apresenta estudos de pós-graduação em educação, e não formação sociológica como os outros três. Mesmo assim, todos os pesquisadores citados partem de métodos sociológicos de investigação, neste caso, de dados quantitativos, para sedimentarem suas buscas, observações e teorias.

Em todas as pesquisas analisadas o caráter de mudança social que o país vivia foi registrado. A profissionalização do magistério se apresenta em um cenário nacional que urgia por mudanças e alterações, tanto na formação do indivíduo, como também na posição da mulher nesta “nova” sociedade. O processo capitalista de urbanização e industrialização trouxe consigo necessidades de mudança, desenvolvimento e modernização que a própria educação poderia auxiliar, e por conta dessas alterações fez-se necessário pensar (ou repensar) a educação brasileira, e mais precisamente, a primeira etapa dela que é o ensino primário.

Não se encontra, explicitamente, a defesa ideológica do ensino primário gratuito, obrigatório, universal e público, apoiada numa filosofia democrática, como defende Anísio Teixeira, mas os textos versam, direta ou indiretamente, sobre os objetivos gerais das escolas primárias e os meios pedagógicos e administrativos para alcançá-los.

Sob este prisma, retornamos a Luis Pereira quando ele observa na fundamentação da profissionalização do magistério primário os fenômenos sociais totais, do qual nos fala Marcel Mauss (*Apud PEREIRA, 1963:15-16*). No século XIX, podemos citar Comte ou mesmo Marx que nos alertavam para os fenômenos econômicos que são também sociais e políticos. Porém, a contribuição sistemática mais relevante, aquela que hoje recorremos, podemos encontrar em Marcel Mauss. Com o conceito de "fenômeno social total", ele estabeleceu dois princípios. Qualquer fato, moral, familiar, jurídico, econômico, é sempre complexo e pluridimensional, isto é, pode ser apreendido a partir de ângulos distintos, mas ocorrem sempre concomitantemente. Todo o comportamento remete para e só se toma compreensível dentro de uma totalidade (*Ibid*).

Diferentemente de algumas definições de escolha metafísica vocacional ou tendência para magistério, tanto para Pereira, quanto para os outros autores, o magistério é visto como uma ocupação profissional que tem características próprias

como tal. E o que as pesquisas procuram mostrar é o porquê do contingente docente primário se configurar da maneira que é encontrado nos anos 1950 e 1960.

A primeira característica peculiar levantada é a feminização do magistério. A docência primária ser essencialmente uma profissão feminina. Pereira localiza na rede estadual de São Paulo, em 1957, 93,1% de professoras. Nos levantamentos de Gouveia e Gomes, tanto no que se refere às aspirantes quanto às professoras, são ignorados o contingente masculino. Ou não há, ou não apresenta significância em suas amostragens.

Para Luiz Pereira, é através do magistério primário que a mulher se insere na população economicamente ativa nesta sociedade que exige do corpo feminino algo além da tutela do lar. A sociedade moderna necessita deste quantitativo para incorporar suas novas frentes de trabalho com a popularização do ensino primário. Neste cenário, a mulher consegue se adequar por vários motivos, elencados por nossos pesquisadores, neste ofício de contribuição e utilidade à pátria, como foi apontada na pesquisa de Gomes com docentes e normalistas no Distrito Federal.

Um destes motivos, latentes em todos os levantamentos, foi o da acomodação entre o padrão doméstico com o profissional. A carga horária reduzida permite à mulher fazer-se presente no mercado de trabalho, não deixando de lado seus compromissos domésticos no cuidado com o lar e com a prole. Estas possíveis causas foram também encontradas por Gomes, se apresentando a escola como um prolongamento do lar (1957: 230-232). No Rio Grande do Sul, Moreira constata também a concomitância das atividades docentes com outras, que variam entre aquelas do lar e outras remuneradas (1955: 181-182). Para Pereira, as possíveis causas para a presença da mulher na escola primária seria, além do período citado de trabalho, a disseminação de estabelecimentos de ensino primário pelas comunidades locais, ou seja, nas proximidades das residências das professoras, o que permite que elas estejam em seus trabalhos em um curto espaço de tempo, de mesma forma que estariam regressando para suas casas. Outra causa apontada pelo autor é a escolarização pouco avançada para o ofício, exigindo-se assim em determinadas regiões somente o curso normal em nível de segundo grau, e dificilmente as professoras partem para além desta formação mínima. Neste sentido, ao que nos parece, as pesquisas de Pereira acabam se aprofundando mais sobre este tema.

A validação ideológica do magistério primário como profissão *essencialmente* feminina também aparece na análise de Pereira. Gouveia localiza substancialmente essa raiz quando aprofunda as questões relacionadas aos valores inerentes às estruturas familiares das normalistas, onde encontramos a forte influência do tradicionalismo, ou

seja, dos valores incidentes referentes à educação, atividades econômicas, relações familiares<sup>48</sup>. Para a autora, a escolha de determinada ocupação pela mulher, está, necessariamente, relacionada com sua filosofia de vida, isto é, sua relação estreita com a origem e tradição familiar (1970: 4; 27-62).

Para Josildeth da Silva Gomes, a relação familiar é decisiva na escolha, ainda que prematura, da aspirante ao magistério. A autora nota que entre as professoras e normalistas, as relações de trabalho, ocupação e valores dos pais são praticamente as mesmas, configurando um grupo de um mesmo estrato social, que escolhe o magistério por questões de ordem moral: o distanciamento da presença masculina no ambiente de trabalho, a vocação, e a adequação da vida da mulher àquela profissão (1957: 213; 230-232). Gouveia também adota este viés quando trata do magistério primário como carreira. Não há irrestrição para as professoras casadas, ao contrário, a confusão entre os limites do lar e da sala de aula proporciona a integração entre o lar e o ambiente de trabalho. Esse ponto de vista já é apresentado entre as normalistas de São Paulo e Minas Gerais. Podemos perceber que as pesquisas de ambas as autoras convergem bastante neste ponto.

Quando falamos em “vida da mulher”, ainda tratamos de considerações acerca da família. Luiz Pereira encontra uma grande quantidade de professoras casadas, em São Paulo, assim como também, no Distrito Federal, são percebidas por Gomes. E aquelas que ainda não tinham filhos, almejavam tê-los em breve, pois na profissão docente primária, há a possibilidade deste ajustamento entre a família e a profissão.

A professora dentro da escola exerce um papel fundamental como já observamos ao longo desta seção, mas Pereira alerta ainda para o fato da mulher aparecer como executora de um processo educacional mais amplo em que os homens ainda coordenavam e dirigiam segundo a gestão: a mulher executa e o homem dirige, visto que os cargos de diretores e coordenadores ainda eram quase totalmente lotados por homens na rede estadual de São Paulo (1963: 69).

Neste panorama, o autor verifica que todos os professores que compunham a rede, eram docentes diplomados. Esta não era uma realidade nacional. Moreira, no Rio Grande do Sul, considera em seu contingente uma grande parcela de professores sem

---

<sup>48</sup> Para Pereira, a professora primária se encontrava no que vai se denominar “classe média assalariada”, pois apresentavam traços ligados à ordem senhorial e tradicionalista. Gouveia trabalha o conceito de tradicionalismo sob três aspectos: o *tradicional*, o *transicional* e o *moderno*. Sobre isso, ver a seção que trata da pesquisa de Aparecida Jolly Gouveia neste mesmo capítulo.

formação pedagógica<sup>49</sup>. Isso se dá, hipoteticamente, pelo fato do quantitativo de professores formados na região ser infinitamente menor que a necessidade do estado (1955: 169-170). Gouveia também nota em seus dados que o número de professores leigos havia crescido por falta de instituições para a formação adequada de professores primários (1970: 13-15). Nesta perspectiva, onde faltavam institutos com o curso normal, foi necessária a criação de outras escolas equiparadas às oficiais (particulares ou municipais). Luiz Pereira ainda aponta a presença de indivíduos precariamente identificados com o magistério primário, dotados de menor apego, o que em outras palavras significaria dizer “falta de vocação” (1963: 98-123), encontrada, basicamente, naqueles que encontraram no magistério apenas uma forma de subsistência que vai para além das aptidões e peculiaridades que a profissão exige.

Outro ponto considerável de convergência entre as pesquisas é o que foi denominado de *prestígio*. Encontramos em Pereira a concordância entre os níveis de realização profissional e a aspiração profissional. É interessante assinalar que existe uma satisfação quando a aspiração, cultivada ainda no período de formação pelos professores do curso normal, se realiza na prática docente. Os professores do curso normal formavam o *complexo do ensino primário* junto aos professores primários e às normalistas. E eles acabavam transmitindo valores e especificidades de um “professor ideal” que se buscava na prática em sala de aula. A profissão é vista como uma profissão nobre que devia ser valorizada e desejada por seus aspirantes<sup>50</sup>. No Distrito Federal, também encontramos nas escolhas da prática docente, fatores aliados ao prestígio que a profissão acarretaria como independência e estabilidade de carreira.

E como nem tudo é glorioso, mesmo profissionalizando-se por livre escolha, as docentes também localizaram algumas desvantagens da docência primária, como o prejuízo à vida do lar, a má remuneração (chegando a aproximar-se, o salário, dos operários) e o baixo prestígio se comparado ao dos médicos e padres (PEREIRA, 1963: 195).

As relações entre as particularidades do espaço escolar e a profissionalização docente frente a um novo modelo de sociedade urbano-industrial parecem ser pertinentes para alguns de nossos autores. A observação do papel da escola é pouco

---

<sup>49</sup> O autor constata que no contingente dos professores primário municipais, mais de 90% de todo o corpo docente não tinha formação pedagógica.

<sup>50</sup> Entendemos prestígio, aqui, de uma maneira ampla em que se enquadrariam os “louros” da profissão docente. Por conta disso, Pereira encontra em São Paulo muito que originados em estratos sócio-econômicos menos favorecidos, buscam na escola normal um canal de reconhecimento e ascensão social.



explorada nos trabalhos de Pereira e Gomes, mas Gouveia consegue estabelecer essas relações (1970: 3-4). A autora faz ainda uma comparação entre as escolas normais e sua “eficiência”. Ela constata que as escolas normais em cidades menores eram mais eficazes do que as de cidades maiores. Assim como também a autora observa que as escolas normais particulares, geralmente religiosas, ofereciam condições melhores de ensino do que as públicas. Uma característica peculiar encontrada nos cursos normais do Rio Grande do Sul foi a presença de jardins de infância na própria instituição para as atividades de estágio da prática docente.

Não obstante, percebemos as convergências das pesquisas citadas em seus fatos e fenômenos que não se isolam em localidades e temporalidade distintas, mas fazem parte de uma série de características da profissionalização docente dos anos 1950-60.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Wir lassen nie vom Suchen ab,  
und doch, am Ende allen unseren Suchens,  
sind wir am Ausgangspunkt zurück  
und warden diesen rt zum ersten Mal erfassen.<sup>51</sup>*  
T. S. Eliot

Neste breve trabalho procuramos expor algumas reflexões acerca da profissionalização docente entre os anos 1950 e 1960, quando o país passava por um período de grandes transformações sociais, políticas e econômicas, principalmente pelo caráter de *transição para o modelo moderno que a industrialização e a urbanização* traziam consigo para o cotidiano dos brasileiros. Neste contexto, a educação exerceu um papel fundamental na alteração do modo de ver do homem, sua percepção, sobre si mesmo e a sociedade na qual ele se inseria.

O cerne de nosso trabalho se encontra na produção intelectual do sociólogo Luiz Pereira, que traça, em grande parte de sua obra, um panorama sobre a escola e o professor primário no período citado. Inserido no universo de suas reflexões e análises, selecionamos o texto *O professor primário metropolitano* para nortear nossas observações e tentar vislumbrar elementos para compreendermos os processos que concorreram para a profissionalização docente primária bem como da forma como este ocorreu.

Debruçar-nos sobre seus estudos foi uma experiência bastante valiosa onde encontramos na sociologia uma base metodológica para pensarmos a realidade educacional, como um objeto mergulhado em conexões econômicas, políticas e sociais, que fazem deste tipo de análise um legado caro para a tradição das pesquisas pedagógicas, assim como também das sociológicas.

A fontes bibliográficas que utilizamos, não permitiram desconectar a realidade educacional daquela que a sociedade vivenciava por conta das políticas públicas e

---

<sup>51</sup> Tradução livre: “Não cessaremos de explorar, e ao fim de nossa exploração, voltaremos ao ponto de partida Como se não o tivéssemos conhecido”.

econômicas que transformavam o modo de ser das pessoas, evidenciando que a escola estava inserida na sociedade e a sociedade na escola. A educação, que até então seguia para o futuro próximo a passos lentos, precisou correr para preparar as pessoas para suas novas vidas. A política e a economia urgiam por letramento e especialização para que a ideia de modernidade e modernização fossem asseguradas e se fixassem e se fixassem na sociedade brasileira.

A demanda de crianças que se candidatavam ao ensino primário aumentou em escalas galopantes e a sociedade lançou mão de algumas saídas emergenciais que vão configurar uma situação que nós ainda encontramos na educação atual. Olhar esse passado, sob a ótica de seus atores e autores, pode permitir que enxerguemos nos problemas do passado, explicações que nos auxiliem a refletir sobre transtornos atuais.

Na primeira seção desta dissertação, apresentamos alguns autores que fundamentaram teoricamente nossa análise sobre os escritos de Pereira a respeito do processo de profissionalização docente. Em seu trabalho, Pocock (2005) salienta a importância da relação que permeia as linhas gerais do autor e suas entrelinhas, onde pudemos perceber *O professor primário metropolitano* ancorado em uma contextualização e posicionamento sob o prisma de uma época específica da história da sociologia e da educação brasileira. Sob este aspecto, também utilizamos o texto de LaCapra & Kaplan (1985) que salienta conexões importantes que não devem ser ignoradas na análise de um texto histórico como as relações intrínsecas – entre a intenção do autor com determinadas ideias e fundamentos e seu texto; a vida do autor, com suas peculiaridades pessoais e experiências acadêmicas e o texto – e as relações extrínsecas, relacionadas com a sociedade na qual o autor se insere e seu público e referido texto; as formas culturais de análise e aceitação e seu texto; o conjunto geral da obra e o texto específico; e, por fim, os modos de discurso que foram apropriados e sua relação com texto. É bom lembrar que o autor não separa a análise interna da externa aos textos, mas as entende como aspectos de um mesmo problema.

Para pensarmos sobre o conceito de geração, aproveitamos as reflexões de dois autores, distantes temporalmente, mas que muito nos ajudaram para contextualizar os trabalhos de Luiz Pereira com a o pensamento de sua geração. O primeiro deles é Karl Mannheim (1993) que considera o tempo médio no qual uma geração anterior é substituída por uma nova na vida pública. Sob este prima, o problema entre as gerações acaba se tornando um problema de existência de um tempo interior não mensurável, podendo apenas ser apreendido qualitativamente. Já Daniel Pécaut (1990), observando a

história dos intelectuais no Brasil, percebe que os intelectuais brasileiros mantêm laços com as novas ciências sociais, sendo a sociologia o “carro-chefe” na década de 1930, e um misto de sociologia e economia nos anos 1960 e 1970. Ao analisar os intelectuais dos anos 1925-1940, o autor percebe que eles direcionaram suas atenções para o problema da identidade nacional, onde a organização da nação se apresentou como a tarefa urgente e imediata que coube às elites. A partir de 1945, o debate intelectual passa a girar em torno da questão da ‘democratização’, que se concretiza plenamente a partir de 1955, onde está situada a obra de Pereira e de seus pares. Os intelectuais desta época, considerados nacionalistas, estavam seguros para desempenhar um papel decisivo nas mudanças políticas. Porém, muito mais ainda que seus predecessores na medida em que reivindicavam o título de *intelligentsia*, inclinando-se decididamente para o povo.

O conceito de intelectual foi pensado, também, a partir das reflexões de Sirinelli (1996), para quem alguns intelectuais somam um grupo reduzido, indistinto e “elitista”. Discute-se, portanto, o papel e “poder” do intelectual frente à análise de determinadas questões, ou seja, esse grupo distinto teria influenciado no acontecimento ou em sua forma de lidar com determinados assuntos? Para responder essa questão, o autor estabelece alguns critérios para serem considerados por ele “atores do político”. Ainda sobre esta análise, consideramos o texto de Xavier (1999) que assinala um aspecto relevante desse período: a afirmação, pelos intelectuais, de que poderíamos transformar a sociedade através de uma reforma do ensino. A Universidade de São Paulo (USP) mantinha consigo a hegemonia da criação de “elites modernizadoras” com o fim de transmitir a cultura para todo o resto do país.

E na equipe “formadora” da USP se encontrava o nosso autor, Luiz Pereira, que também se formou pela mesma instituição. Diplomado, primeiramente, professor primário, evidencia sua tendência a olhar esta classe com uma atenção especial, que a partir de seus estudos de Sociologia (Mestrado), onde apresentou a monografia “*A escola numa área metropolitana*”, incorpora métodos das ciências sociais para se pensar a educação, claramente também observados em seu trabalho para a obtenção do título de doutor, com o trabalho intitulado “*O magistério primário numa sociedade de classes*”.

Acima de tudo, Luiz Pereira, nas palavras de seus alunos e orientandos, era um 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. Embora nem sempre haja referências diretas à obra de

Pereira nos trabalhos de muitos de seus orientandos, é possível imaginar a presença da influência daquele magistério uspiano no tratamento teórico bem delimitado de certos temas complexos em suas teses (CASTRO, 2010: 21).

O conjunto da obra de Pereira pode ser dividido em três grandes blocos com seus temas principais que não se excluem simultaneamente, visto que todos se encontram conectados. Uma primeira seção, contendo a maioria de seus primeiros escritos ligados ao tema da educação e do olhar sociológico sobre os problemas educacionais. Na segunda, encontramos um rico material sobre o processo do desenvolvimento, principalmente aquele em curso no Brasil e na realidade da América Latina. E por fim, observa e aprofunda as análises sobre as diversas faces do modo de produção capitalista no Brasil.

A pesquisa que tomamos como objeto preferencial de nossa dissertação, *O professor primário metropolitano*, se insere na coleção *O Brasil Urbano*, compondo o conjunto de publicações de CBPE/INEP-MEC. Os três livros que a compõe procuram remontar o país em seu processo de urbanização, elucidando os focos e lacunas para que a sociologia, com seus métodos próprios, tivesse o terreno preparado para ser praticada e, talvez, aplicada na orientação e no planejamento de políticas públicas. Em ordem da própria coleção, são os títulos: *Evolução da Rede Urbana Brasileira*, de Pedro Pinchas Geiger, *O Sistema Administrativo Brasileiro (1930-1950)*, de Mário Wagner Vieira da Cunha, e, por fim, *O professor primário metropolitano*, de Luiz Pereira, publicados pelo próprio INEP em 1963.

O estudo de Pereira trata objetivamente das condições histórico-sociológicas da profissionalização docente nas décadas de 1950 e 1960, em particular do professor primário metropolitano. Inicialmente, o autor apresenta algumas considerações metodológicas para alicerçar seus levantamentos e observações. Em seguida parte para a caracterização e análise do magistério primário, demonstrando que esta é percebida socialmente como uma profissão feminina. Por fim, verifica como se desenvolvia a formação profissional e a carreira deste mesmo segmento do magistério. Observa a formação e a profissionalização do magistério primário e suas relações com as condições sócio-econômicas de seus aspirantes, provenientes em sua maioria, dos setores das classes médias. Luiz Pereira observa a realidade do magistério primário na cidade de São Paulo, a mais urbanizada do país.

Percebemos, a partir de nossa pesquisa, a necessidade de um levantamento detalhado de fontes sobre Pereira que transborda o conjunto de sua obra. Partindo de sua

produção, procuramos estabelecer vínculos e relações existentes entre a análise do autor frente aquelas realizadas na mesma época por outros pesquisadores vinculados ao CBPE sobre o tema. Para tanto, selecionamos as pesquisas de três autores que dialogam com os temas propostos por Pereira: a pesquisa de Gouveia realizada em São Paulo e Minas Gerais; o estudo de Gomes na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país; e o inventário minucioso de Moreira sobre a educação no Rio Grande do Sul. Os quatro autores refletem sobre a profissionalização docente de formas distintas, mas acabam convergindo na eleição de alguns temas que julgam necessários para a problematização sobre o desenvolvimento do magistério primário.

Algumas características relevantes precisam ser evidenciadas, ainda que não seja em caráter conclusivo. Embora estejamos refletindo sobre a profissionalização do magistério primário e para isso, pensando sobre a educação de um modo geral, utilizamos três autores para dialogarem com Luiz Pereira, sendo que dois deles tiveram formação em sociologia, ainda que tenham passado pela formação de professores na Escola Normal, e apenas João Roberto Moreira se formou como pedagogo. Por isso, podemos perceber diferenças já anunciadas no último capítulo deste trabalho na forma de lidar com questões e problemas inerentes à educação. Essa aproximação entre a sociologia e a educação inaugura uma nova fase das pesquisas pedagógicas que se farão posteriormente. Um novo olhar que auxiliará o pensamento pedagógico brasileiro.

Nas quatro pesquisas analisadas encontramos o registro do tema da mudança social que o país vivia, ou seja, para todos os autores o processo de modernização influenciava no novo modelo que o país também desenvolvia para o seu sistema educacional. Estas alterações políticas, econômicas e sociais afetavam principalmente no requerimento de um contingente de docentes que o país não tinha. Por isso, uma grande parcela de professores não era diplomada, como observou Moreira no Rio Grande do Sul. Se não há diplomação, há, ao menos, vocação: um sacerdócio para conduzir o Brasil para as vias de desenvolvimento, orgulho e progresso da nação. Contribuindo para este quadro, os baixos salários convocavam os professores através de outros atrativos, principalmente aqueles ligados ao prestígio da profissão.

Dentre essas maneiras de atrair profissionais para o ensino primário, encontramos aquelas que favoreciam a feminização do magistério: a possível acomodação entre o padrão doméstico, a vida do lar, com o profissional; a inserção da mulher, através do magistério primário, na população economicamente ativa na sociedade contribuindo para a formação de novos “cidadãos”; e o pensamento de ser

uma profissão *essencialmente* feminina, baseada nos graus de tradicionalismo já expostos por Gouveia.

Por fim, percebemos a importância de uma interseção de atores para que se possa refletir com mais propriedade sobre o ensino primário. Luiz Pereira anuncia em sua pesquisa que não poderíamos compreender o fenômeno da profissionalização docente sem nos debruçarmos sobre três grupos de agentes que compunham o que ele chamou de *complexo do ensino primário*: o grupo dos normalistas, o grupo dos professores formadores das escolas normais, e por fim o próprio grupo de professores primários. Cada um deles, com características distintas oferecem subsídios para se pensar o ensino primário de uma forma menos equívoca. Faz, contudo, uma observação atenta sobre os valores sobre a profissão docente passados pelos professores dos cursos normais aos normalistas. Pereira percebeu que existia um abismo entre o professor ideal, assinalado pelos normalistas e o professor primário real. Esse abismo causava resistência, insatisfação, desapontamento, desgosto pela profissão já que suas mazelas, como baixos salários e trabalho em escolas distantes de seus lares, por exemplo, eram mascaradas pela ênfase em seus pontos positivos, como o prestígio e manutenção do vínculo com o lar. Refletir sobre o ensino primário é poder estabelecer o vínculo entre essas três categorias que não são excludentes, mas possuem características intrínsecas que nos auxiliam a enxergar melhor a profissão docente, considerada em sua complexidade.

O conjunto da obra de Luiz Pereira nos incita a mergulhar cada vez mais na compreensão dos procedimentos teórico-metodológicos adotados em seus trabalhos, bem como nas conclusões a que ele chega, enriquecidas por análises substanciais. Seria impossível esgotar qualquer um dos temas trabalhados por ele em uma breve dissertação, mesmo no que se refere apenas às questões pedagógicas.

Por isso ao invés de concluirmos e encerrarmos o debate em torno ao problema da profissionalização docente, nós levantamos uma série de questões que, infelizmente, essa pesquisa não deu conta de alcançar. Percebemos a falta de uma reflexão, ainda que pontual sobre a metodologia que Pereira utilizou em seus escritos relativos à educação, assim como sobre os critérios utilizados pelo autor para a seleção de artigos e eleição de determinadas seções em suas obras organizadas.

Perceber, exatamente, qual seria o lugar ocupado pelo conjunto da obra de Luiz Pereira nas produções do grupo dos intelectuais da USP no período também exigiria um tempo que pesquisa que não dispúnhamos para esta dissertação. Para além, encontramos

ainda outra lacuna no que se refere às apropriações que foram feitas de suas obras ao longo das pesquisas em sociologia da educação, evidenciando sua contribuição para novas pesquisas e novas abordagens no campo pedagógico ou, ainda, a superação de alguns de seus procedimentos metodológicos ou interpretativos.

Por fim, esperamos que este trabalho suscite mais estudos sobre Luiz Pereira, sua relevância e a importância de suas pesquisas. O que propomos foi apenas um olhar, um ponto de partida para resgatar a importância das pesquisas sobre a profissionalização docente em nosso meio acadêmico e em particular, a contribuição de seus estudos.

Destacamos três anexos que julgamos pertinentes pela possibilidade de contribuir em análises futuras sobre o tema. No primeiro, relacionamos os livros publicados pelo CBPE-INE, no período entre 1955-1965, para que possamos situar algumas obras destacadas em nossa pesquisa – de modo especial *O professor primário metropolitano*. No segundo anexo, transcrevemos a relação de livros utilizados na bibliografia de *O professor primário metropolitano* para percebermos suas influências e articular suas ideias àquelas da época. No último, traçamos uma cronologia de suas publicações para situar no tempo as temáticas de sua produção intelectual.



## ANEXO I

**Relação de livros publicados pelo CBPE-INE no período entre 1955-1966**

[Fonte: XAVIER (2008b)]

## Série I – Guias de Ensino

## A. Escola Primária

1. *Linguagem na Escola Elementar* (1955)
2. *Matemática na Escola Elementar* (1955)
3. *Ciências na Escola Elementar* (1955)
4. *Ciências Sociais na Escola Elementar* (1955)
5. *Jogos infantis na Escola Elementar* (1955)
6. *Música para a Escola Elementar* (1ª 1955 – 2ª 1962)
7. *Jogos para recreação na Escola Primária* – E. B. Medeiros (1959)
8. *Ensinando Matemática a criança* (2ª 1963)
9. *Estudos Sociais na Escola Primária – 1º ao 4º ano* (1964)

## B. Escola Secundária

1. *Iniciação à Ciência* – E. N. da C. Andrade e J. Huxley (1956)
2. *História Geral (Antiguidade)* – D. de Carvalho (1956)
3. *História Geral (Idade Média – T. I)* – D. de Carvalho (1959)
4. *História Geral (Idade Média – T. II)* – D. de Carvalho (1959)
5. *Botânica na Escola Secundária* – Alairc Schiltz (1959)
6. *Biologia na Escola Secundária* – Oswaldo Frota Pessoa (1960)
7. *A presença do Latim (3 tomos)* – Vandick Londres da Nóbrega (1962)
8. *Método ativo de Francês prático* – Raymond Van Der Heagen (1962)
9. *Introdução ao curso de Geometria Plana* – Lucas N. H. Bunt (1963)
10. *História Geral (Idade Contemporânea)* – D. de Carvalho (1959)

## Série II – Livros de Texto

1. *Iniciação à Ciência (2 tomos)* – E. N. da C. Andrade e J. Huxley (1956)
2. *Física na Escola Secundária* – O. H. Blackwood (1958)
3. *Leitura na Escola Primária* – Juracy Silveira (1960)

## Série III – Livros-Fonte

1. *O Brasil no pensamento brasileiro* – Djacyr Menezes (1957)

2. *Panorama sociológico do Brasil* – Carneiro Leão (1958)
3. *O que se deve ler para conhecer o Brasil* – N. W. Sodré (1960)
4. *Teoria e prática da escola elementar* – João Roberto Moreira (1960)

#### Série IV – Currículo, Programas e Métodos

1. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1959)* – Guy de Hollanda (1957)
2. *Análise dos programas e livros didáticos de Geografia para a escola secundária* – James B. Vieira Fonseca (1957)
3. *A escola secundária moderna* – Lauro de Oliveira Lima (1962)

#### Série V – Inquéritos e Levantamentos

1. *Acreditação de escolas secundárias nos Estados da América do Norte* – Thales Mello Carvalho (1953)
2. *A educação em Santa Catarina* – João Roberto Moreira (1954)
3. *A educação no Paraná* – Erasmo Pilotto (1954)
4. *O ensino por unidades didáticas: seu ensaio no Colégio Nova Friburgo* – Irene Mello Carvalho (1957)
5. *A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul* – **João Roberto Moreira (1955)**
6. *O sistema educacional fluminense* – Jayme Abreu (1955)
7. *Introdução ao estudo do currículo da escola primária* – João Roberto Moreira (1955)
8. *Estudos sobre o Ceará* – Joaquim Moreira de Souza (1955)
9. *A educação secundária no Brasil* – Jayme Abreu (1955)
10. *Município e ensino no Estado de São Paulo* – Carlos Correa Mascaro (1959)

#### Série VI – Sociedade e Educação

1. *Os dois Brasis* – Jacques Lambert (1959)
2. *A era tecnológica e a Educação* – Luiz Reissig (1959)
3. *Regiões culturais d Brasil* – M. Diegues Júnior (1960)
4. *Menores no meio rural* – Clóvis Caldeira (1960)
5. *Imigração, urbanização e industrialização* – M. Diegues Júnior
6. *Geografia agrária no Brasil* – Olavo Valverde (1964)

## 7. *Professores de amanhã* – Aparecida Jolly Gouveia (1965)

Coleção O Brasil Provinciano (faz parte da Série VI)

1. *Família e comunidade* – Oracy Nogueira (1962)
2. *Uma comunidade teuto-brasileira* – Úrsulo Albersheim (1962)

Coleção O Brasil Urbano (faz parte da Série VI)

1. *Evolução da rede urbana brasileira* – Pedro Pinchas Geiger
2. *O sistema administrativo brasileiro* – Mário Wagner Vieira da Cunha
3. ***O professor primário metropolitano* – Luiz Pereira**

Série VII – Cursos e Conferências

1. *Educação para uma sociedade de homens livres na era tecnológica* – Georges S. Counts (1958)
2. *A educação e o ideal democrático* – Harold Benjamin (1960)
3. *Importância da teoria em Educação* – John Brubacher (1961)

Série VIII – Pesquisas e Monografias

1. *Mobilidade e trabalho* – Berthan Hutchinson (1960)
2. *Estruturas tensionais da censura familiar* – G. Fernandes (1961)
3. *Racionalização do ensino industrial* – Moisés Brejon (1963)

Série IX – Levantamentos Bibliográficos

1. *Fontes para o estudo da Educação no Brasil* – Bahia (1959)

Série X – Publicações Diversas

1. *Recursos educativos dos museus brasileiros* – Guy de Hollanda (1958)
2. *Oportunidades de formação do magistério primário* – Eny Caldeira (1959)
3. *Organização social e política do Brasil* – Delgado de Carvalho (1963)

Série XI – Os Grandes Educadores Brasileiros

1. *Sob as arcadas* – Antonio Almeida Jr. (1965)
2. *A escola pitoresca e outros estudos* – Antonio Almeida Jr. (1966)

## ANEXO II

**Relação de livros que constam da bibliografia de *O professor primário metropolitano*, organizados segundo critérios temáticos**

[Fonte: PEREIRA (1963)]

1. Sociedades urbano-industriais

ACADEMIA DE CIÊNCIAS DE LA URSS. *Instituto de Economia: Manual de Economia Política*. Tradução Editora Grijalba. México, 1960.

COOLEY, Charles H. *Social Organization*. Glencoe: The Free Press, 1956.

DURKHEIM, Émile: *De la División du Travail Social*. Paris: PUF, 1960.

GURVITCH, Georges (ed.): *Traité de Sociologia*. Paris: PUF, 1958 (tomo I) e 1960 (tomo II).

MANNHEIM, Karl. *Man and Society in an Age of Reconstruotion. Studies in Modern social Structure*. London: Routledge & Kegan Paul, 1954.

2. Estratificação sócio-econômica

FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.

MARX, Karl. *Salaire, Prix et Profit*. Paris: Ed. Sociales, 1959.

MILLS, C. Wright. *White Collar: the American Middle Classes*. New York: Oxford University Press, 1951.

3. Mudanças sociais e formação da ordem de classes na sociedade brasileira

FERNANDES, Florestan. *Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira*. São Paulo: Difusão Eupodéia do Livro, 1960.

FURTADO. Celso. *Formação Econômica do Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1959.

LEMBERT. Jacques. *Os Dois Brasis*. Rio de Janeiro: CBPE/INEP-MEC, 1959.

\_\_\_\_\_. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1953.

PRADO JR., Caio. *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1953.

\_\_\_\_\_. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1953.

#### 4. Situação social da mulher

BEAUVOIR, Simone. *O Segundo Sexo*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.

KLEIN, Viola. *The Feminine Character*. London: Kegan Paul, French, Trubner, 1946.

MYRDAL, Alva; e KLEIN, Viola. *Women's Two Roles: Home and Work*. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

#### 5. Ocupações e situação de trabalho profissional

DURKHEIM, Émile. *De la Division du Travail Social*. Paris: PUF, 1960.

MARX, Karl. *Salaire, Prix, et Profit*. Paris: Ed. Sociales, 1959.

MILLS. C. Wright. *White Collar: the American Middle Classes*. New York: Oxford University Press, 1951.

PARSONS, Talcott. *Essays in Sociological Theory*. Glencoe: The Free Press, 1958.

#### 6. Magistério como ocupação profissional

AZEVEDO, Fernando. *Sociologia Educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 4ª ed., s/d.

HAVIGHURST, Robert e NEUGARTEN, Beinice. *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1957.

PEREIRA, Luiz. *A Escola numa Área Metropolitana*. Boletim nº 253. São Paulo: FFCL-USP, 1960.

#### 7. Funções da educação escolar e diagnóstico da situação escolar brasileira

ABREU, Jayme. *A Educação Secundária no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1955.

*A Escola Primária, Gratuita e Obrigatória: As Conferências de Lima sobre a Generalização da Educação Primária na América Latina*. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1956.

ALMEIDA JR. A. *E a Escola Primária?*. São Paulo: Nacional, 1959.

AZEVEDO, Fernando. *A Educação e seus Problemas*. São Paulo: Nacional, 1946.

\_\_\_\_\_. *Educação de Educadores*. Anhembi, ano III, vol. XII, nº 34.

\_\_\_\_\_. *Sociologia Educacional*. São Paulo: Melhoramentos, 4ª ed., s/d.

- BARBOSA DE OLIVEIRA, Américo. *O Ensino, o Trabalho, a População e a Renda*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXI, nº 53, 1954.
- BASTOS SILVA, Geraldo. *Educação e Desenvolvimento Nacional*. Rio de Janeiro: ISEB-MEC, 1957.
- CARDOSO, Fernando Henrique e IANNI, Octávio. *As Exigências Educacionais do Processo de Industrialização*. Revista Brasiliense, nº 26, 1959.
- DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan, 1956.
- DURKHEIM, Émile: *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 5ª ed., s/d.
- FERNANDES, Florestam. *A Educação como Problema Social*. Comentário, ano I, nº 4, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Dados sobre a Situação do Ensino*. Revista Brasiliense, nº 30, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960.
- MASCARO, Carlos Corrêa. *Exames Vestibulares nas Escolas Normais*, Caderno nº 8 da FFCL-USP, São Paulo, 1955.
- \_\_\_\_\_. *O Ensino Normal no Estado de São Paulo Subsídios para Estudo da sua Reforma*, Caderno nº 10 da FFCL-USP, São Paulo, 1956.
- \_\_\_\_\_. *O Município de São Paulo e o Ensino Primário: Ensaio da Administração Escolar*, Boletim nº 221 da FFCL-USP, São Paulo, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Problemas Educacionais do Município de São Paulo*, Caderno nº 11 da FFCL-USP, São Paulo, 1957.
- MOREIRA, J. Roberto: *Educação e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, 1961.
- \_\_\_\_\_. *Introdução ao Estudo do Currículo da Escola Primária*. Rio de Janeiro: INEP-MEC, 1955.
- PEREIRA, Luiz: *A Escola numa Área Metropolitana*, Caderno nº 7 da FFCL-USP, São Paulo, 1954.
- RIBEIRO, José Querino: *Racionalização do Sistema Escolar*. Boletim nº 253 da FFCL-USP, São Paulo, 1960.
- \_\_\_\_\_. *Pequenos Estudos sobre Grandes Problemas Educacionais*. São Paulo, 1952.
- TEIXEIRA, Anísio. *A Escola Brasileira e a Estabilidade Social*, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. XXVIII, nº 67, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Educação não é Privilégio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- \_\_\_\_\_. *Educação para a Democracia*. São Paulo: Nacional, 1953.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Problemas do Ensino Normal no Estado de São Paulo*, Revista de Pedagogia, ano V, vol. V, nº 10, 1959.

## ANEXO III

**Relação de títulos que compõem a produção intelectual de Luiz Pereira, dispostos em ordem cronológica de suas publicações**

[Fontes: BEISIEGEL (2002) e CASTRO (2010)]

- 1956 *Relações entre a escola primária e comunidade*. Revista de Pedagogia, Ano 2, vol. 2(4), jul/dez, p.163-78.
- 1958 *A promoção automática na escola primária paulista*. Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, vol.XXX, nº 72, out/dez, p.105-07.  
*Alguns aspectos da escola primária no município de São Paulo*. Ciência e Cultura, vol. X, nº 4, p. 157-58.
- 1959 *Repetência na escola primária e condições de vida urbana*. Revista de Pedagogia, Ano 5, vol. 5(9), jan/jun, p. 91-93.  
*Perfil do profissional e social do professor primário*. Revista de Pedagogia, ano V, nº 10, jul/dez, p. 109-118.
- 1960 *A escola numa área metropolitana*. Boletim nº 253 FFCL da USP, São Paulo.  
*Mulher e Trabalho*. Educação e Ciências Sociais, ano V, vol.8, nº 15, set.  
*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).
- 1962 *Nota crítica sobre o pensamento pedagógico brasileiro*. Revista Brasiliense, nº 43, set-out, p.123-36.
- 1963 *A qualificação do operário na empresa industrial: projeto de uma pesquisa em realização*. Revista Brasiliense, nº 45, jan-fev, p. 119-124.219.  
*O magistério primário numa sociedade de classes*. Boletim nº 277 FFCL da USP, São Paulo.  
*O professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE.

- 1964 *Educação e Sociedade: leituras de sociologia da educação* (Org. com Marialice M. Foracchi). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- 1965 *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: DIFEL.
- 1967 *Desenvolvimento, trabalho e educação* (Org.). Rio de Janeiro: Zahar.
- 1969 *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento* (Org.). Rio de Janeiro: Zahar.  
*Urbanização e Subdesenvolvimento* (Org.). Rio de Janeiro: Zahar.
- 1970 *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira.
- 1971 *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira.  
*Perspectivas do Capitalismo Moderno: Leituras de Sociologia do Desenvolvimento* (Org.). Rio de Janeiro: Zahar.
- 1977 *Capitalismo: notas teóricas*. São Paulo: Duas Cidades.  
*Anotações sobre o Capitalismo*. São Paulo: Duas Cidades.
- 1978 *Classe operária: situação e reprodução*. São Paulo: Duas Cidades.  
*Populações Marginais*. São Paulo: Duas Cidades.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARIANI, E. *Dominick LaCapra: tecendo textos e contextos*. Revista Espaço Acadêmico, nº 61, jun/2006.
- BEISIEGEL, C. de R. *Luiz Pereira*. In FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M.. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2002
- BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, 1989.
- CANDIDO, A. *A estrutura da escola*. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1964.
- CARDOSO, I. R. *A universidade de comunhão paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- CASTRO, C. P. *Desenvolvimento nas sombras e nas sobras: ensaio sobre a trajetória intelectual de Luiz Pereira*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.
- COHN, G. (Org.). *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHIZZOTTI, A. *José Querino Ribeiro*. In FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M.. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2002.
- DOMINGUES, J. M. *Gerações, modernidade e subjetividade coletiva*. *Tempo Social*, São Paulo, vol. 14, nº 1, 2002, pp. 67-89.
- FARIA FILHO, L. M. *Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em história da educação*. In CARVALHO, M.; CUNHA, J. L.; MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. *Escola, Culturas e Saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

- FARIA FILHO, L. M. e VIDAL, D. G. *Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, nº 14. São Paulo: ANPED, 2000, pp. 19-34.
- FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M. (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/INEP, 2002.
- FERNANDES, F. *A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultura provocada*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 28-78, jul/ set. 1959.
- \_\_\_\_\_. *A concepção de ciência política de Karl Mannheim*. In *Elementos de sociologia teórica*, São Paulo: Cia Editora Nacional/Edusp, 1970, pp. 223-291.
- \_\_\_\_\_. *A sociologia como afirmação*. Revista Brasiliense de Ciências Sociais, II, nº 1, março, 1962
- \_\_\_\_\_. *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo: Global, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FERRATER MORA, L. *Diccionario de Filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1971.
- FERREIRA, M. S. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. Tese, Recife, Escola de Belas-Artes: 1959.
- FIGUEIREDO, E.; OLIVEIRA, I. e DAMASCENO, J. *Entrevista com Josildeth Gomes Consorte: os 60 anos do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia e Universidade de Columbia*. Cadernos de Campo, nº 18, São Paulo, 2009 (pp. p. 1-352).
- FREITAS, M. C. *Da idéia de regional no projeto do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo*. Pós doutorado. Universidade de São Paulo, 2000.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (FGV). *Dicionário de ciências sociais* (2 vols). Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- GEIGER, P. P. *Evolução da Rede Urbana Brasileira*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1963.
- GOMES, J. S. *Escolha do magistério público primário como profissão no Distrito Federal*. Revista Educação e Ciências Sociais, ano 2, vol. 2, nº 6, novembro de 1957.
- GONZALEZ, W. *Educação e desencantamento do mundo: contribuições de Max Weber para a sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2002.
- GOUVEIA, A. J. *A pesquisa educacional no Brasil*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 01, p. 01-47, 1971.

\_\_\_\_\_. *Professoras de Amanhã* (Um estudo de escolha ocupacional). 2ª Ed, revista. São Paulo: Pioneira, 1970.

GRAMSCI, A. *Obras Escolhidas*. Lisboa: Estampa, 1974.

HAVIGHURST, R. e NEUGARTEN, B. *Society and Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1957.

KERLINGER, F. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: EPU, 1980.

LACAPRA, D. *Rethinking intellectual history & reading texts*. In: LA CAPRA, D., KAPLAN, S. L. (eds.). *Modern European intellectual history: reappraisals and new perspectives*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1987.

LA CAPRA, D., KAPLAN, S. L. *Rethinking Intellectual History: texts, contexts, language*. London: Cornell University Press, 1985.

LELIS, I. *Profissão docente: uma rede de histórias*. Revista Brasileira de Educação, nº 17, 2001 (pp. 40-49).

LÜDKE, M. *Aparecida Jolly Gouveia*. In FÁVERO, M. L. A. e BRITTO, J. M.. *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: UFRJ/INEP, 2002.

MANNHEIM, K. *El problema de las generaciones* [trad.: Ignacio Sánchez de la Yncera], *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, nº 62, 1993, pp. 193-242.

\_\_\_\_\_. “O problema sociológico das gerações” [tradução: Cláudio Marcondes], In Marialice M. Foracchi (org), *Karl Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982, pp. 67-95.

MELLO, J. M. C. e NOVAIS, F. A. *Capitalismo tardio e sociabilidade moderna*. In NOVAIS, F. A. (Org.) *História da vida privada no Brasil – Vol. 4*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MICELLI, S. *Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais*. In MICELLI, S. (Org.) *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice, 1989.

MILLS, C. Wright. *White Collar: the American Middle Classes*. New York: Oxford University Press, 1951.

MOREIRA, J. R. *A Escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul* (publicação nº 5). Rio de Janeiro: MEC/INEP/CBPE/CILEME, 1955.

PAIXÃO, L. *O catarinense João Roberto Moreira – um sociólogo da educação esquecido*. Perspectiva. Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 57-83, jul./dez, .2002

- PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil, entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PEREIRA, L. *O Professor Primário Metropolitano*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1963.
- \_\_\_\_\_. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- \_\_\_\_\_. *O magistério primário numa sociedade de classes: estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Trabalho e desenvolvimento no Brasil*. São Paulo: Difel, 1965.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1967.
- \_\_\_\_\_. *Estudos sobre o Brasil contemporâneo*. São Paulo: Pioneira, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Subdesenvolvimento e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1969.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Urbanização e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Ensaio de sociologia do desenvolvimento*. São Paulo: Pioneira, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Perspectivas do capitalismo moderno: leituras de sociologia do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo: notas teóricas*. São Paulo: Duas cidades, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Anotações sobre o capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Classe operária: situação e reprodução*. São Paulo: Duas cidades, 1978.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Populações marginais*. São Paulo: Duas cidades, 1978.
- PEREIRA, L. & FORACHI M. (Orgs.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Cia Ed. Nacional, 1985.
- POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2003.
- RIBEIRO, J. Q. *Pequenos Estudos sobre Grandes Problemas Educacionais*. São Paulo: s/d, 1952.
- RIBEIRO, N. F. *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. PUC-SP, 2007.
- ROCHER, G. *Talcott Parsons e a Sociologia Americana*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

- SARTRE, J. P. *Plaidoyer pour les intellectuels*. Paris: Gallimard, 1972.
- SIRINELLI, J. F. *Os intelectuais*. In: RÉMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV / EdUFRJ, 1996.
- VIEIRA DA CUNHA, M. W. *O Sistema Administrativo Brasileiro (1930-1950)*. Rio de Janeiro: INEP/CBPE, 1963.
- XAVIER, L. N. *A pesquisa do CBPE em Revista*. In: BRANDÃO, Z. e MENDONÇA, A. W. (Orgs.). *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *A política de publicações do CBPE/Inep e a perspectiva de promover a formação de uma consciência nacional (1955-1965)*. In: MORAES, J. S. (Org.). *O Inep na visão de seus pesquisadores*. Brasília: INEP, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil como Laboratório*. Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Qualificação de professores em três campanhas do Ministério da Educação no decênio 1950-60*. In *O Inep no contexto das políticas do MEC (1950-60)*. Brasília: INEP, 2006.
- WELLER, W. *A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim*. *Revista Sociedade e Estado*, vol. 25 nº 2 mai/ago 2010, pp. 205-224.
- \_\_\_\_\_. *A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos*. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 13, jan/jun 2005, pp. 260-300.

**Websites consultados [Online: disponível na internet]**

<http://www.edwardgibbonstudies.com>

<http://www4.usp.br/>

<http://www.oliverccox.com/>

<http://www.newworldencyclopedia.org/>

<http://www.sociologyguide.com/>

<http://www.faculty.rsu.edu/>

<http://www.centrocelsofurtado.org.br/>