

EDUCAÇÃO PARA A SOCIEDADE: A CONTRIBUIÇÃO DO CENTRO REGIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS DE SÃO PAULO PARA PENSAR ESTA RELAÇÃO À LUZ DA OBRA DE RAYMOND WILLIAMS

Angela Rabello Maciel de Barros Tamberlini ¹

RESUMO

Este artigo é fruto da investigação acerca da contribuição que pesquisadores do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, criado a partir do surgimento do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, iniciativa de Anísio Teixeira, interagindo com os outros centros, com as universidades e os movimentos sociais, deixaram como legado à educação brasileira. Optamos por um recorte temporal que abrange desde 1956, data da criação do CRPE-SP, até 1964, quando ocorreu o golpe empresarial-militar que levou à descaracterização da proposta do Centro e destituiu Anísio da direção do INEP. Por meio de pesquisa documental, realizada no acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, de leitura de textos produzidos por Florestan Fernandes, Antônio Cândido, Luiz Pereira e Celso Beisiegel, intelectuais com destacada atuação no CRPE-SP, além de textos de Anísio e de pesquisa bibliográfica de artigos produzidos sobre o tema, procedemos à análise das modificações introduzidas na abordagem das pesquisas sobre educação, das concepções e procedimentos que embasaram essas formulações, à luz de conceitos presentes na obra de Raymond Williams, que utilizamos como referencial teórico-metodológico. Ao alargar o campo de investigação acerca dos problemas e desafios educacionais de nosso país, aliando o conhecimento dos cientistas sociais ao dos educadores, em abordagem que buscava compreender a questão educacional à luz da teoria sociológica, propiciaram a institucionalização da sociologia educacional em nosso país. Considerando impactos de diferenças sociais, culturais e regionais no processo de aprendizagem das crianças periféricas, estes intelectuais buscaram enfrentar problemas estruturais da sociedade brasileira, dentro dos limites do potencial que uma educação emancipadora pode oferecer em um processo de democratização de nossa sociedade, revelando proximidade com o conceito multidimensional de cultura de Raymond Williams, de sua concepção da tarefa do intelectual socialista na construção de uma sociedade educada, democrática e participativa.

Palavras-chave: Educação para a sociedade, Educação e cultura para todos, Educação democrática, Cultura democrática.

INTRODUÇÃO

Este texto aborda as contribuições e o legado de intelectuais que integraram uma das iniciativas mais interessantes e promissoras efetuadas em prol da educação pública brasileira, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, em 1955, no Rio de Janeiro, então

¹ Professora Associado IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF, angmlini@gmail.com. O artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado, em fase de conclusão, realizada sob a supervisão da Prof^ª Dr^ª Carmen Sylvia Vidigal Moraes, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, PPGE-FEUSP.

capital da República e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, CRPEs, em São Paulo, Recife, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, na gestão de Anísio Teixeira na direção do INEP, de 1952 até 1964, quando ocorreu o golpe empresarial-militar que levou à descaracterização do projeto até então implementado nos Centros e à destituição de Anísio de seu cargo. Interessou-nos, em especial, investigar a atuação, os trabalhos e as ideias dos intelectuais do CRPE de São Paulo, criado em 1956, até 1964, quando se encerra este período democrático, em contexto sócio histórico marcado por fecundos debates e movimentos sociais e políticos, entremeados de contradições, quando as forças de esquerda lutavam por reformas de base, pela cultura e educação popular e pelo nacionalismo desenvolvimentista, ao mesmo tempo em que o empresariado nacional, em articulação com empresários multinacionais e gerais pertencentes aos quadros da Escola Superior de Guerra, ESG, abraçavam a doutrina da interdependência (Saviani, 2008).

O período democrático permitiu avanços na construção de propostas voltadas à democratização do acesso à educação em nosso país, bem como ao desenvolvimento das pesquisas acadêmicas e à rica produção artística, cultural e intelectual da época. No campo da educação destacaram-se, dentre outros, Anísio Teixeira, na gestão do INEP e Florestan Fernandes, Antônio Candido, Luiz Pereira e Celso Beisiegel, no CRPE-SP, sobre cujas trajetórias nos debruçamos, com o objetivo de investigar as inovações que introduziram na pesquisa educacional e possíveis desdobramentos de seus projetos, seus compromissos, contribuições e o alcance de suas obras. Destacamos a importância da preservação desta memória, bem como da riqueza do acervo presente no CME-FEUSP, fonte de trabalhos acadêmicos já efetuados e de contribuição tanto para o conhecimento do passado público de nossa época, como para servir de inspiração para iniciativas no porvir. Intelectuais orgânicos, preocupados com os problemas e desafios educacionais de nosso país, empenharam-se, aliando o conhecimento dos cientistas sociais ao dos educadores, em abordagem que buscava compreender a questão educacional à luz da teoria sociológica, propiciando a institucionalização da sociologia educacional em nosso país.

Por meio de pesquisa documental, efetuada no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP, da leitura de textos produzidos por Florestan Fernandes, Antônio Candido, Luiz Pereira e Celso Beisiegel, além de textos de Anísio Teixeira e de pesquisa bibliográfica de artigos produzidos sobre o tema estudado, procedemos à análise das modificações introduzidas na abordagem das pesquisas sobre educação, das concepções e procedimentos que embasaram essas formulações, à luz de conceitos presentes na obra de Raymond Williams, que utilizamos como referencial teórico-metodológico. Ampliando o

escopo da pesquisa educacional, compreendendo a educação articulada ao conhecimento dos fatores responsáveis pela pobreza e subdesenvolvimento de nossa sociedade, buscaram diagnosticar a relação existente entre o sistema educacional e o atendimento das necessidades do país, em perspectiva voltada às relações existentes entre cultura, classe social e educação. Considerando impactos de diferenças sociais, culturais e regionais no processo de aprendizagem das crianças periféricas, estes intelectuais buscaram enfrentar problemas estruturais da sociedade brasileira, dentro dos limites do potencial que uma educação emancipadora pode oferecer em um processo de democratização de nossa sociedade, revelando proximidade com o conceito multidimensional de cultura de Raymond Williams, de sua concepção da tarefa do intelectual socialista na construção de uma sociedade educada, democrática e participativa.

METODOLOGIA

Efetuamos pesquisa documental e bibliográfica, que compreendeu a seleção e análise da documentação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, no Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e leitura de documentos e textos redigidos por Florestan Fernandes, Antônio Candido, Luiz Pereira e Celso Beisiegel, além da leitura da bibliografia especializada sobre os CRPE-SP, de textos e documentos escritos por Anísio Teixeira, bem como a leitura da obra de Raymond Williams. Buscamos aprofundar o conhecimento da obra de Williams no campo da educação, ainda pouco estudada, e pontos de aproximação entre seu referencial teórico e as formulações de educadores brasileiros que atuaram no CRPE-SP que constituíram nosso objeto de pesquisa.

BREVE RETROSPECTIVA

Fruto de um convênio firmado entre o INEP e a USP, envolvendo os departamentos de Pedagogia, Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1956, foi criado o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, “parte de um ambicioso projeto de Anísio Teixeira, com a intenção explícita de colocar as Ciências Sociais a serviço da reconstrução educacional do país” (Beisiegel, 2013, p.595). Sob a direção de Fernando de Azevedo, o Conselho de Administração do Centro, era formado por seis professores: dois eleitos pelo Departamento de Sociologia e Antropologia, Egon Schaden e Florestan Fernandes; dois escolhidos pelo Departamento de Pedagogia, José

Querino Ribeiro e Laerte Ramos de Carvalho; e dois da escolha do diretor geral, Antônio Candido de Mello e Souza e Milton da Silva Rodrigues.

Os professores participaram ativamente da elaboração do projeto do CRPE-SP que contava com a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério, com a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais e Sociais, com o Serviço de Recursos Audio Visuais, com o Serviço Administrativo, com o Serviço de Estatística, Serviço de Documentação, Serviço de Publicações e Serviço de Relações Públicas. Editava a Revista Pesquisa e Planejamento e a série Estudos e Documentos, além de um Boletim Informativo do CRPE. Parte de um projeto mais amplo, do CBPE, o CRPE se articulava com os outros Centros, com as universidades e com as organizações dos movimentos sociais e populares. Em 1962, quando Laerte Ramos de Carvalho, que então chefiava o Departamento de Pedagogia, à época pertencente à Faculdade de Filosofia, transferiu as suas instalações para a Cidade Universitária, os vínculos entre o CRPE-SP e a os pesquisadores e professores do citado departamento se estreitaram, tornando-os intrinsecamente ligados. O trabalho conjunto de pesquisadores do CRPE e intelectuais dedicados aos estudos sobre educação pertencentes à FFLC da USP, ocorreu durante todo o tempo de funcionamento do Centro “tornando aquele prédio como espaço de referência para um processo de transformação de práticas de pesquisa e de relação da Universidade com grupos diversificados de integrantes do campo educacional paulista e brasileiro” (Ferreira, 2021, p. 6).

Em período marcado por processo de urbanização acelerada e industrialização, as pesquisas efetuadas preocupavam-se com o desenvolvimento do país como um todo, contemplando as suas diferenças regionais, realizando pesquisas de comunidade, investigando o impacto das diferenças culturais, presentes em locais rurais, periféricos e citadinos no rendimento escolar, estabelecendo diálogo entre o conhecimento da situação local e a questão nacional, visando impulsionar o desenvolvimento e a democratização de nossa sociedade. Comprometidos com as classes populares, dedicaram-se à educação de adultos e à cultura popular, visando formular política educacional para o país em bases democráticas. Realizaram seminários, simpósios, cursos para formação de professores e administradores escolares e pesquisadores educacionais para profissionais de vários Estados do Brasil e da América Latina. Contribuíram para ampliar a relação de pesquisadores de São Paulo com outros Estados, para ampliar o campo de atuação de intelectuais e pesquisadores e inserir questões de educação entre pesquisadores de outros departamentos da universidade (Beisiegel, 2013). Também forneceram assessoria pedagógica a Estados e Municípios, promovendo o aperfeiçoamento do magistério primário e normal em todo o país, bem como dos níveis médio e superior e ainda da educação de adultos. O CRPE-SP ainda criou o Programa de Assistência Educacional aos Estados do

Norte e Nordeste, PATE, mobilizando professores e pesquisadores para atuação com base em pesquisas multidisciplinares e planejamento (Ferreira, 2021). Anos mais tarde, em homenagem à Anísio, Florestan (1991, p. 36-37) comentaria

(...) o Centro produziu um trabalho criativo em São Paulo, suplementando a Faculdade de Filosofia e a Universidade de São Paulo numa área de pesquisa que jamais elas poderiam desenvolver por sua própria conta, ampliando os cursos de extensão e de atualização de professores de ensino de nível médio no Brasil inteiro, levando para esses cursos os melhores professores com os quais ele poderia contar, desenvolvendo programas de pesquisa de grande alcance. Se ele não fez mais, foi porque os meios foram escasseando. A Educação, quando não é esmagada pela ignorância, é esmagada pela escassez de recursos. Essa é a realidade.

PESQUISADORES DO CRPE-SP: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA TODAS AS CAMADAS SOCIAIS

Diante da plêiade de intelectuais que atuaram no CRPE-SP, com suas pesquisas e concepções, destacam-se Florestan Fernandes, Antônio Candido, Luiz Pereira e Celso Beisiegel, os dois últimos tributários das formulações dos dois primeiros. Com visão abrangente das questões de educação, compreendendo que os problemas de rendimento das crianças periféricas não se restringem ao interior da escola, buscaram conhecer, pesquisar e analisar o Brasil a partir de suas diferenças regionais, culturais, sociais, por meio de análise das variáveis intra e extraescolares que interferiam no aprendizado das crianças.

Com minuciosas pesquisas que detectaram as contradições de nossa sociedade, Florestan (1972, p.414) aborda os graves problemas educacionais do país, tais como a nossa herança escravocrata, a dependência da economia mundial, o patrimonialismo e a educação sistemática tida como “símbolo social dos privilégios e do poder dos membros e das camadas dominantes”, apontando os entraves à necessidade de adequar o sistema educacional às exigências histórico-sociais do período em questão, em que o processo de urbanização e industrialização em curso esbarrava ainda nas soluções improvisadas, em técnicas obsoletas, nos recursos deficientes, nas influências conservantistas de grupos e instituições sociais e na mentalidade pré-capitalista.

Graças à formação e ao desenvolvimento do sistema de classes sociais e do regime democrático, a educação sistemática passou a ocupar posição central entre os fatores que concorrem, estrutural e dinamicamente, para o equilíbrio e o progresso da vida social. (idem, ididem, p.415).

Ao discorrer sobre o dilema educacional brasileiro, esse brilhante sociólogo marxista, segue pontuando os problemas cruciais de nossa educação, destacando que o ensino primário, que abrangia a rede mais extensa na época, mal atendia os principais requisitos de alfabetização, insensível aos recursos do meio social e às necessidades escolares diversas em função do local ou região. Descolada das necessidades do país, a educação brasileira, segundo Florestan, não

atendia a nativos e caboclos, à readaptação ao meio ambiente, à expansão demográfica, expansão da agricultura e dos núcleos urbanos regionais. Tratava-se de uma escola que não educava nem o “homem do campo”, nem o “homem da cidade”, ignorando tensões étnicas e não preparando para o estilo urbano de vida e suas exigências de oferta de ensino especializado, nem atendendo aos requisitos de desenvolvimento social em uma sociedade democrática.

Florestan participara ativamente das discussões sobre a criação do Centro e via no trabalho conjunto de educadores e cientistas sociais neste projeto, a chance de “articular a solução dos problemas educacionais ao conhecimento e ao controle efetivos dos fatores responsáveis pelo estado de pauperismo, de subdesenvolvimento e de desequilíbrio institucional de nossa sociedade”(idem,ibidem).

Ao afirmar que nos Centros a pesquisa não sofria limitação, Florestan defendia uma intervenção racional no sistema educacional brasileiro, concebendo que a democracia exige a influência socializadora da escola às classes populares. Para o autor, nos países subdesenvolvidos, os intelectuais devem ser agentes de mudança cultural, promotores do alargamento do horizonte cultural e da consciência social. No 1º Simpósio sobre problemas educacionais brasileiros, Florestan (1959, p.2) afirmava

O cientista social é chamado a prestar uma contribuição que escapa às limitações da “Carreira Acadêmica” e apresenta diversos dilemas. (...) Para o cientista social, tais definições também são importantes como fonte de esclarecimento intelectual e como estímulo para a realização de tarefas que, até há pouco tempo, foram indevidamente subestimadas no âmbito do pensamento científico.

Florestan, intelectual orgânico, não dissociava o seu trabalho acadêmico, exercido com rigor científico, de sua tarefa de intelectual socialista, agente de mudança cultural e promotor da consciência social. E tinha clareza e noção dos limites dessa empreitada em nossa sociedade conservadora e oligárquica. Em homenagem póstuma à Anísio, em 1991, nosso grande sociólogo afirmava que o elemento nuclear da concepção pedagógica de Anísio era “educação não é privilégio”, era a defesa da educação para todos, gratuita, laica, democrática, consistia na defesa da democratização do acesso ao ensino público, com recursos públicos para a educação e para a pesquisa científica. Florestan ressaltava que o INEP, na gestão de Anísio, alavancava o “processo de civilizar a sociedade civil”, afirmando que o que alimenta a mudança social ou a resistência a ela “é sempre uma posição política nas relações de classe” (1991, p. 33-34). As mudanças desencadeariam as potencialidades da civilização moderna. Buscando combater a seletividade perversa que caracterizava a educação brasileira, Anísio e os pesquisadores dos Centros interessavam-se pelas

diferenças culturais reinantes no país, tendo em vista a complexidade de nossa formação histórica e social (...) estavam atentos às diferenças culturais e isso se

agravava à medida que os processos de urbanização e industrialização ganhavam força e os fluxos migratórios, comuns em um país dinâmico como o nosso, ocorriam do campo para os eixos urbanos mais desenvolvidos, ou de uma região para outra, e isso era também uma característica dos anos 1950 e 1960 (Gonçalves; Zitkoski, 2019, p.355).

Antônio Candido também se debruçou sobre as questões culturais, recorrendo a Henri Lefebvre, que apontava a existência de três desigualdades fundamentais: entre o homem e a mulher; de classe, entre ricos e pobres; e entre o citadino e o camponês. Ao abordar a desigualdade entre a cidade e o campo, Cândido (1957, p.4) identifica “universos culturais e sociais diferentes, gerando dois tipos contraditórios de existência e repercutindo na esfera educacional”. A divisão social do trabalho implica a formação de diversos tipos de participação na vida cultural e social, vinculada à capacidade de multiplicar e satisfazer necessidades. O progresso técnico e intelectual não é distribuído da mesma forma entre a cidade e o campo: a cidade usufrui as benesses da civilização, enquanto no campo persistem formas retrógradas de cultura, e a educação poderia amenizar esse problema, colocando o progresso técnico e os benefícios da civilização urbana ao alcance do homem do campo.

As diferenças culturais associadas às questões sociais também foram pesquisadas por Luiz Pereira, que investigou o rendimento e deficiência do ensino primário no Brasil trazendo elementos que atestam os vínculos entre rendimento, reprovação e evasão e o nível sócio-econômico das crianças, articulado às diferenças culturais existentes entre elas. Constatando que o conteúdo cultural da atividade de ensino e aprendizagem é parte de um patrimônio cultural das camadas citadinas de maior nível socioeconômico, vinculado a um estilo urbano de vida destas camadas, Pereira (1964) identifica que a escola primária atua nas comunidades rurais e semi-urbanas como “agência de urbanização” e “desintegração de um estilo de vida não urbano”. O corpo docente é também formado por camadas citadinas médias e há uma homogeneidade de métodos e transmissão de conteúdos: esses elementos somados aos padrões reguladores que orientam a avaliação constituem variáveis intraescolares do rendimento escolar, ao passo que as características do corpo discente e da comunidade em que se situam, constituem variáveis extraescolares que interferem no rendimento escolar. As pesquisas efetuadas por Pereira nos mostram que o melhor rendimento é o do corpo discente citadino, devido ao caráter de agência urbanizadora da escola primária e, de outro lado, “das forças de resistência ao pleno desenvolvimento dessa função – forças extraescolares, ligadas às condições e estilos de vida das comunidades rurais e semi-rurais, onde a escola atua como força (...) de oposição às características de tais comunidades, refletidas no corpo discente” (1964, p.4). Apontando o caráter seletivo da escola primária, Pereira constata que mesmo nas escolas citadinas há 25% de repetência, refletindo “uma correlação positiva entre estratificação

socioeconômica e graus de urbanismo, considerado como forma de vida: as camadas inferiores teriam muito das características das comunidades rústicas e das semi-urbanizadas” (idem ididem). Manifestam-se no campo da educação problemas sociais mais gerais da sociedade brasileira, que envolvem aspectos econômicos, culturais e sociais básicos do país. Questionando as formas de avaliação implementadas na escola, Pereira enfatiza que a inteligência das crianças não poderia ser reduzida às mensurações de desempenho, corroborando Florestan, que insistia “para que a infância e os estudos a respeito da infância se sobrepusessem aos estudos acerca das crianças e suas dificuldades escolares” e propunha “que a análise do modo de viver predominasse sobre as análises de desempenho” (Freitas, 2014, p.689). Anísio (2008, p.242) também se opunha à valorização apenas de aspectos quantitativos e mecânicos da escola, afirmando a necessidade de haver interação entre ciência e filosofia, refutando “leis” de aprendizagem que tratam o aluno como ser isolado que opera abstratamente, ignorando “as relações professor-aluno-colegas-meio”. Pereira (1964, p.8) considera que os educadores devem considerar esses problemas e assumir responsabilidades extra-pedagógicas, reconhecendo este papel no “recente Manifesto dos Educadores (de 1959), um documento mais político do que estritamente pedagógico”.

Como exemplo das atividades voltadas à educação de adultos, concebida não mais como ensinar o analfabeto a ler, escrever e contar, Beisiegel (s/d, p.2) relata a “Experiência de Educação de Adultos em Ubatuba”, que protagonizou, consciente de que essa educação “não pode se esgotar na transmissão de técnicas de linguagem escrita” e deve se voltar “para a valorização das condições gerais de vida que explicam, entre outros fenômenos, o do analfabetismo”. Direcionada aos agrupamentos humanos menos favorecidos essa experiência tinha o caráter “de movimento social voltado para a elevação das condições socioeconômicas de vida desses agrupamentos”, pesquisando condições sanitárias das comunidades e busca de diagnósticos e soluções para os problemas locais, com ativa participação dos analfabetos matriculados nos cursos. Esse trabalho bem sucedido envolveu estudantes universitários, estudantes secundários, professores normalistas, além dos coordenadores do curso e atesta a possibilidade de ampla mobilização de vários setores da sociedade para a tarefa educativa.

Cabe frisar que a partir da década de 1940 a educação de adultos vinha se revestindo de importância em vários países, sobretudo após a Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada na Dinamarca. Embora em contexto econômico, histórico, social e político diverso do Brasil, na Inglaterra, em período histórico próximo ao da atuação dos pesquisadores do CRPEs, o intelectual Raymond Williams, de 1946 a 1961, trabalhou como tutor nos projetos de extensão universitária na Universidade de Oxford. “Neste quinze anos ele

se ocupou do tema da educação democrática, mas também de outros assuntos, incluindo a discussão da cultura, ora como professor de adultos, ora como professor universitário” (Paixão, 2017, p.10). Valendo-se das estruturas educativas da universidade para implementar o seu projeto extensionista de educação de adultos, em parceria entre a Universidade de Oxford e a Workers’ Educational Association, WEA (Associação Educacional dos Trabalhadores), Williams elaborou o seu conceito singular de cultura, que definiu “como algo comum”, afirmando que “a cultura e a educação são questões comuns, ordinárias” e se valeu da literatura, do teatro e do cinema, como ferramenta democrática voltada à aprendizagem dos trabalhadores. Esse intelectual galês não separava cultura popular e cultura erudita, afirmando que ambas traduzem interesses humanos gerais, afirmando que a democracia não comporta uma cultura “de um lado, sofisticada” e “de outro, uma massa entorpecida.” (Williams, 2015). Com abordagem inovadora na educação de adultos, Williams defendia subsídio público para arte e educação, destinados ao financiamento de bibliotecas, museus, orquestras e educação de adultos, rechaçando gastos com propaganda. Introduziu os estudos culturais na universidade e no marxismo. Ao afirmar que educação não é apenas “mais tecnologia”, e não se reduz a treinamento para um emprego, para formar cidadãos úteis ao sistema, Williams defendia uma educação humana para todos e igualdade e cidadania plena estendidas a toda a população. Referindo-se às milhões de pessoas que, à época, não tinham acesso à democracia na Inglaterra, onde trabalhavam e viviam, afirmava “como sempre há uma energia transformadora e o negócio do intelectual socialista é o que sempre foi: atacar as travas da energia”, em todos os espaços onde atua, sobretudo em seu próprio campo “para que essa energia (...) possa ser concentrada e fertilizada” (idem, p. 27).

Embora endossando a ênfase na história e as relações próximas entre classe e cultura apontadas por Marx, já que “cultura é a maneira pela qual se revela a classe, o fato de existirem grandes divisões entre os homens”, Williams posteriormente entendeu que há outros significados diferentes da própria ideia de cultura. O autor não concebe uma cultura comum proveniente da expansão de valores minoritários de um grupo dominante impostos aos outros. Ao perceber que a criação não é exclusiva de uma minoria, ressalta que “os significados de uma forma particular de vida de um povo em um momento particular pareciam provir do conjunto de sua experiência comum e de sua complexa articulação coletiva. E (...) esses significados e valores são criados extensivamente, não em compartimentos” (idem, p.53). A cultura é algo comum, abrange o modo de vida de um povo e contribuições essenciais de indivíduos talentosos. A maioria do povo, segundo o autor, foi excluída do sistema educacional e de comunicação. Uma cultura comum, para Williams significa um processo livre, contributivo e

comum de participação na criação de significados e valores. Williams concebeu a formação da classe trabalhadora tendo como horizonte a construção de “uma sociedade mais democrática, educada e participativa,” considerando que a universidade deve ir além da extensão para construir um projeto educacional emancipador, com os professores universitários atuando extramuros. Seu conceito multidimensional de cultura, mais próximo da visão gramsciana, não considera a cultura como mero reflexo da estrutura, concebe estrutura e superestrutura como dimensões relacionais. Desse modo, as relações de produção não determinam a vida cultural, e, sim, a delimitam, condicionam, e para Williams, a “cultura é o *locus* da vida política, eis que é infra e superestrutural” (Miglievich-Ribeiro; Soares, 2021, p.571).

Refletindo sobre a sujeição da classe trabalhadora, Williams (2015, p.111) afirma

O predomínio essencial de uma classe particular na sociedade, não se mantinha somente, embora se necessário, pela força, e não somente, embora sempre presente, pela propriedade. Mantinha-se também, e inevitavelmente, por uma cultura vivida: essa saturação de hábitos, de experiências, de perspectivas desde a mais tenra idade e permanentemente renovada em vários estágios da vida (...) de tal modo que o que as pessoas venham a pensar e sentir represente em ampla medida uma reprodução da ordem social profundamente arraigada, a que pensam se opor em certos aspectos e a que de fato realmente se opõem.

Ressaltando a importância da obra de Gramsci, que enfatizou a hegemonia, Williams aponta que a luta contra algo tão profundo como os processos de hegemonia cultural da sociedade capitalista envolve, necessariamente, o trabalho intelectual e educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições e inovações introduzidas na educação brasileira pelos pesquisadores do CRPE-SP, objeto desta investigação, junto com Anísio Teixeira, nos deixam relevante legado à medida que tornaram o tema da educação de capital importância para o futuro do país. Valiam-se da ciência e do planejamento como possibilitadoras de intervenção racional em nossa realidade social, buscando conhecer e analisar a nossa diversidade cultural, pesquisando questões locais e regionais, efetuando estudo de caso e de comunidade, interagindo com movimentos sociais na perspectiva de democratizar a sociedade, como fazia Williams com a Associação Educacional dos Trabalhadores. Alargaram o campo da pesquisa educacional e enriqueceram o debate historiográfico ao valorizar a ideia de regional na história da educação brasileira. Ao pesquisar as relações entre escola e comunidade, a nossa diversidade cultural e o conhecimento local, desvelando os dilemas presentes em nosso sistema educacional, decorrentes de nosso processo civilizatório, de nossa herança escravista, do conservantismo e de nossos problemas institucionais, evidenciaram a importância do trabalho intelectual e

educacional como uma ferramenta importante no enfrentamento de problemas estruturais da sociedade brasileira, que se manifestam no campo da educação, tal como Williams. Ao afirmar que os educadores deveriam assumir responsabilidades extra-pedagógicas, que o cientista social deve prestar uma contribuição que escapa aos limites da carreira acadêmica visando à transformação social e que os intelectuais devem ser agentes de mudança cultural, de alargamento do horizonte cultural e da consciência social, aproximam-se das formulações de Williams, que destaca a importância do trabalho intelectual e educacional como ferramenta de luta contra os processos de hegemonia cultural da sociedade capitalista, ao conceber a cultura não como mero reflexo da base de produção material da vida, mas concebendo-a como infra e superestrutural, já que estrutura e superestrutura constituem dimensões relacionais na obra do escritor galês, abrindo caminho para pensar a cultura como *locus* da vida política, na perspectiva da construção de uma sociedade educada, democrática e participativa, tarefa posta ao intelectual socialista e também presente nas ideias e práticas dos autores estudados.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP. **Educ. Pesqui.**, São Paulo. V.39. n.3, p. 589-607, jul./set. 2013.

BEISIEGEL, Celso de Rui. O analfabetismo no Brasil. s/data. CRPE-SP. Acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

CANDIDO, Antônio. As diferenças entre o campo e a cidade e o seu significado para a educação. Conferência pronunciada em 19 de janeiro de 1957, no I Seminário de Professores Primários, promovido pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. MEC-INEP- Programa de Assistência Técnica em Educação. CRPE- São Paulo. 1957. Acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

FERNANDES, Florestan. 1º Simpósio sobre problemas educacionais Brasileiros – 1959. CRPE. Seção de Documentação e Intercâmbio. 1965. Acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1972, p. 414-441.

FERNANDES, Florestan. **Florestan Fernandes**. Brasília: INEP, 1991. (Memória viva da educação brasileira, v. 1). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002346.pdf>. Acesso em: 21 out. 2022.

FERREIRA, Márcia dos Santos. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo: diversificação de ações na educação entre as décadas de 1950 e 1970. **Rev. Iberoam. Patrim.Histórico-Educativo**, Campinas (SP), v. 7, p. 1-19, e021010, 2021.

FREITAS, Marcos César de. Desempenho e adaptação da criança pobre à escola: o padrão de pesquisa do CRPE-SP. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 683-698, jul./set. 2014.

GONÇALVES; Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos de 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia; SOARES, Eliane Veras. Luto e esperança: Florestan Fernandes, estrutura de sentimentos e o exílio canadense. In: **Centelhas de Transformações**-Paulo Freire e Raymond Williams. PAIXÃO, Alexandre Henrique; MAZZA, Débora; SPIGOLON, Nima (orgs.), São José do Rio Preto: HN, 2021.

PAIXÃO, Alexandre Henrique. **Raymond Williams**: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra. Anais do 41º Encontro Anual da ANPOCS. GT 15, Caxambu, 2017.

PEREIRA, Luiz. Rendimento e Deficiências do Ensino Primário Brasileiro. Comunicação lida no Simpósio sobre Problemas Educacionais Brasileiros, realizado em setembro de 1959, sob patrocínio do CRPE-SP. Acervo do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

TEIXEIRA, Anísio. Ciência e Arte de Educar. In: BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska. (orgs.). **Por que não lemos Anísio Teixeira?** 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação, 2008, p. 231-250.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**: cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora UNESP, 2015.