

A INCORPORAÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PELA FFCL-USP: HIPÓTESES PARA ENTENDER UM CAMPO CINDIDO

BONTEMPI JR., Bruno – PPGE: História, Política, Sociedade, PUC-SP –
bontempijr@pucsp.br

GT: História da Educação / n.02

Agência Financiadora: CNPq

Em outubro de 1937, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, para que fosse apreciado um anteprojeto de mudança de seu regulamento, com vistas a criar um Instituto de Pesquisas Educacionais. O novo Instituto reuniria os laboratórios e as pesquisas, apartados das cátedras, e sua direção ficaria a cargo de um professor.

A iniciativa de Azevedo atendia em parte às inquietações disseminadas entre os professores do Instituto diante da “divisão de trabalho intelectual” instaurada quando de sua incorporação, em 1934, à Universidade de São Paulo (USP). Em seus regulamentos, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e o Instituto de Educação (IE) diferenciavam as funções e responsabilidades previstas para os seus respectivos catedráticos do seguinte modo: enquanto que, para os da FFCL, a pesquisa e produção do conhecimento ocupavam um lugar privilegiado, para os do IE a exigência era ministrar um “ensino eficiente”.

Os docentes do IE aprovaram as alterações no regulamento da instituição, dentre as quais, a sua nova denominação de Faculdade de Educação, que lhe conferia uma prerrogativa até então reservada à FFCL: o direito de produzir altos estudos e ciência. Foi, assim, criado o Instituto de Pesquisas Educacionais, do qual participariam catedráticos e primeiros assistentes, submetidos a regime de tempo integral, e que seria constituído pelos laboratórios de Biologia Educacional, de Psicologia Educacional, de Estatística, do Laboratório de Pesquisas Sociais e do Centro de Documentação Social e Etnográfica (Evangelista, 1997, pp. 242-243).

Em 1938, porém, alegando que um dos principais objetivos da FFCL era justamente preparar o magistério secundário, o Governo do Estado de São Paulo extinguiu o IE, para atribuir a formação pedagógica em nível universitário à FFCL, em sua Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia), desfazendo de um só golpe as expectativas do projeto de Azevedo e dos professores do Instituto.

O mesmo decreto que regulamentou o fechamento do IEUSP determinou a transferência dos professores efetivos da Escola de Professores para a FFCL da USP,

fazendo com que esta passasse a contar, já a partir do segundo semestre de 1938, com novos professores, acompanhados de alguns de seus antigos assistentes.

Como lembra Querino, assistente de Roldão Lopes de Barros, a recepção e os primeiros tempos dos professores e assistentes transferidos do IE para a FFCL não foram momentos agradáveis. As situações desconfortáveis vividas por alunos e professores ligados às novas cátedras e aos novos cursos da parte pedagógica indicam ter vigido uma espécie de “estatuto informal” a incorporar os novos cursos e cátedras no conjunto da FFCL da USP.

Segundo Antunha (1974, p.112) o “provimento automático” das cadeiras da Seção de Educação (depois Seção de Pedagogia) afetava o regime de contratos então vigente na faculdade, gerando inquietude e hostilidade da parte dos aspirantes.

Naturalmente, a situação dos professores do Instituto seria, de uma certa forma, privilegiada, pelo menos nos primeiros tempos, em que ainda predominavam os mestres estrangeiros contratados, uma vez que – como catedráticos – os novos professores passaram a assumir posições de liderança na Faculdade de Filosofia.

Antunha constata que, após a Segunda Guerra, quando grande parte dos professores estrangeiros contratados retornava aos seus países de origem, aumentaram as pressões internas a fim de levar a Faculdade a se organizar segundo o regime vigente nas demais unidades da Universidade. Deu-se, assim, o rompimento da experiência de “moratória do regime de cátedras” na FFCL, e teve lugar uma corrida desabalada pela efetivação, em numerosos concursos, de catedráticos. Os “interesses” mencionados por Querino relacionam-se precisamente a essa disputa.

Dentre os privilégios inerentes ao posto de catedrático, que começava a se implantar na faculdade, incluíam-se não só a “propriedade” do conhecimento de sua área, mas também a participação, com direito a voz e voto, nos mais importantes órgãos deliberativos e executivos dos institutos universitários. Aos catedráticos cabia, “de fato, o governo da Universidade” (Antunha, 1974, p.140). A conquista desse posto na faculdade era, portanto, um árduo desafio, posto que não só o candidato deveria corresponder aos critérios de excelência, considerados convenientes para a manutenção da qualidade trazida pelos estrangeiros, como tinha de contar com a simpatia do regente e com os recursos financeiros para suportar, por um tempo indefinido, a condição de “extranumerário”, etapa fundamental a ser cumprida na trajetória da investidura.

Assim, entre os assistentes, “sucessores naturais” dos professores estrangeiros, a reação contra o “provimento automático” se justificava, uma vez que, enquanto suas

carreiras na universidade dependiam dos humores e favores dos catedráticos, da paciência de esperar o momento de se tornar professor, e do sucesso nas duras provas dos concursos, aquela “gente de fora” vinha assumir automaticamente as cobiçadas posições. Em termos de política universitária, ser professor catedrático significava ter assento cativo na Congregação. Além dos catedráticos contratados e interinos, faziam parte desse órgão decisório um representante dos livres-docentes e, a partir de 1950, um representante dos assistentes (Universidade de São Paulo, 1952, p.85).

Os homens e mulheres chegados do IE eram, por isso, olhados com desconfiança nos corredores da FFCL. Para Antunha (1974, p.105), a elevação dos antigos professores ao nível superior vem a ser justamente uma das razões históricas do desprestígio inicial dos estudos educacionais no meio acadêmico uspiano:

Embora encontremos entre eles algumas das figuras mais expressivas e mais respeitáveis da educação paulista, não se pode negar que o processo adotado foi responsável para que tivéssemos, mais tarde, lecionando na Universidade de São Paulo, alguns professores catedráticos que não possuíam sequer formação de nível superior.

Convém retificar essa última afirmação de Antunha, pois, com exceção da normalista Noemy Rudolfer, os catedráticos transferidos do IE possuíam formação superior: Fernando de Azevedo e Roldão Lopes de Barros diplomaram-se em Direito, Almeida Jr., em Medicina, e Milton da Silva Rodrigues, em Engenharia. A verdade é que, embora os *lentes* do IE tivessem grau superior e fossem reconhecidos no mundo cultural da capital, entre os professores e estudantes da FFCL os seus méritos se reduziam em razão do fato de terem se aproveitado de um “atalho legal” até a posição máxima aspirada por um professor universitário.

Se no mundo social circundante a distinção entre as duas categorias de professores não fazia sentido, e todos pareciam ter prestígio equivalente, no mundo acadêmico as novas regras de atribuição simbólica e de ascensão a cargos de poder produziam hierarquias informais e critérios com os quais os indivíduos envolvidos classificavam os grupos e construíaam identidades. Assim, ainda que resultando na alegação de “inferioridade científica” dos assuntos pedagógicos de que se ocupavam as cadeiras oriundas do IE, a discriminação entre os professores pode ter sido alimentada por um sentimento de angústia dos “filósofos” diante da invasão de espaços e da conspurcação das vias legítimas de ascensão hierárquica pelos “pedagogos”. Além do

mais, a antigüidade do IE, nascido da Escola Normal, trazia para a nova faculdade o ranço inconveniente das velhas instituições e seus padrões de formação profissional.

Os indícios da condição inferior dos ex-professores do IE e de suas cadeiras não se encontram apenas nos depoimentos de ex-professores e ex-alunos, mas nos documentos oficiais, dando conta de que tal discriminação não era meramente informal. Por exemplo, Antunha (1974, p.105) observa terem sido renomeadas as cátedras de Sociologia Educacional e Estatística Educacional que, ao serem transferidas do IEUSP para a FFCL, “tenderam a perder o qualificativo Educacional, ampliando os seus objetivos e tornando-se ‘desinteressadas’, e não propriamente pedagógicas”.

A antipatia para com um corpo docente guindado, sem concurso, às cátedras da FFCL, veio aumentar o desprezo que os professores da casa já nutriam pelas matérias de cunho eminentemente pedagógico. Querino, antigo Assistente da Cadeira de História e Filosofia da Educação e, posteriormente, catedrático de Administração Escolar e Educação Comparada, relembra, em depoimento, que

era patente, na época, o desprestígio dos institutos de ensino superior que, de acordo com os mentores da Universidade, ministravam um ensino de segunda mão, eram defasados com relação a seus congêneres dos países adiantados e não contribuíam para a elevação cultural do país, nem do Estado. Na verdade aí estava parte do que se concebia como padrão não desejável de ensino superior, mas estava também um menosprezo para com o conhecimento aplicado ao trabalho e, ainda, uma visão estreita do que seria a profissionalização, como se a mesma fosse incompatível com o desenvolvimento da ciência e da pesquisa, como se só à FFCL coubesse a missão de fomentar o saber. [...] O objetivo mais ambicioso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi o da cultura pela cultura, a ciência desinteressada. A genialidade de seus primeiros alunos encontrou-se com essa pretensão e, considerando-se que a Pedagogia é o parente pobre da família científica e a Didática o da família pedagógica, naqueles primeiros tempos os então alcunhados “filósofos” olhavam de cima para baixo, com indistigável desdém os, também por alcunha, chamados “pedagogos”. Daí, mais uma alcunha, os “filósofos” chamaram de “cursinho” os estudos (estudos?) que eram obrigados a fazer no Instituto de Educação, diminutivo pejorativo (*apud* Bernardo, 1989, p.19).

Os professores estrangeiros desprezavam as disciplinas que compunham a formação pedagógica, sendo que alguns deles faziam campanha aberta contra elas. Benedito Castrucci (1993, p.74), aluno das primeiras turmas de Matemática, lembra dos conselhos que recebeu do mestre Luigi Fantappiè: “Estuda Matemática, deixa de lado essas coisas de Didática, porque Didática só tem uma regra boa; se você souber a matéria, no resto você é um artista, e se for um mau artista será a vida toda, se for um bom artista será um bom professor”.

Não era outro o teor do projeto que a comissão de professores que se reunira em

1936, formada pelo próprio Luigi Fantappiè, Antônio de Sampaio Dória, Paul Vanorden Shaw, Felix Rawitscher, Paul Arbousse Bastide, Jean Maugüé, Rebêlo Gonçalves e Ernesto de Oliveira Júnior, apresentou para a apreciação da Congregação Didática¹, a propósito do pedido do governador do estado para que se iniciasse naquela faculdade um processo de discussão de seus estatutos e da organização do ensino secundário público (Nadai, 1999, pp.182-183).

Resumidamente, aquele projeto propunha a redução da FFCL a duas seções, de Letras e Ciências, e a criação de um Seminário (e não de um curso) Pedagógico, que estaria destinado a preparar os bacharéis da Faculdade para que se candidatassem aos diplomas de habilitação do magistério secundário. O projeto já dispensava, portanto, o ainda existente IE, excluindo as matérias componentes de seu currículo na formação do professor secundário pela FFCL. De acordo com Nadai (1991, p.184),

a proposta associava, com maior precisão, em primeiro lugar, o desenvolvimento científico [...] à prática, e em segundo, o treinamento da prática, sob supervisão e controle de docente universitário, especialmente indicado, distribuindo a formação para o conjunto da instituição. Portanto, ela seria coordenada e controlada pelos mesmos docentes responsáveis pelo ensino da ciência. Sua composição valorizava o método próprio de cada ciência [...] e a formação prática, voltada para o treino em situação de aula do futuro profissional do ensino. Pelo projeto, as chamadas disciplinas pedagógicas seriam eliminadas.

Essa proposta, observa Nadai (1991, p.184), expressou o pensamento da maioria dos professores estrangeiros, contrários às disciplinas pedagógicas, para os quais bastava a formação científica de qualidade para que o professor tivesse condições de operar a transformação do conteúdo aprendido em conteúdo a ser ensinado nas escolas normais e secundárias. É que havia uma certa desconfiança a respeito do caráter da atividade didática, fundamentada na idéia de que ao professor secundário bastaria conhecer bem a sua especialidade e, quando muito, ter “alguma formação” em Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Biologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação (Bernardo, 1989, p.22). Os aconselhamentos fundamentados nessa concepção não só intensificavam a discriminação, como contribuíam para reproduzir, pelo menos nas seções de Ciências da faculdade, a velha prática de destinar apenas os “fracassados” à carreira do magistério secundário. Como lembra Castrucci (1993, p.74), “os que fizeram Didática na minha turma foram aqueles

¹ Nadai (1991, p.182) explica que a comissão recebeu esse nome por reunir todos os professores da faculdade, independentemente de suas posições na hierarquia acadêmica, uma vez que, nos primeiros tempos, por não haver catedráticos em número suficiente para integrá-la, o Conselho Universitário assumiu funções de Congregação.

que estavam já excluídos da carreira de professor na Universidade. Já estavam empurrados para o ensino secundário, foram fazer o curso, era de um ano”.

As próprias ambições de carreira universitária excluía o interesse pelas matérias de formação pedagógica, pois os que aspiravam à assistência, para chegarem no futuro à regência de cadeiras de outras seções da Faculdade, não tinham apreço pelas disciplinas da Seção de Pedagogia. De acordo com José Sebastião Witter (1998, p.23), que ingressou no curso de História da FFCL em 1958,

sabíamos todos que terminar um curso universitário era uma etapa importante da vida mas não garantia entrada na vida universitária como professor. Terminado o curso superior só tínhamos a certeza de que poderíamos prestar um concurso para ingressar no ensino secundário ou médio e que era um concurso difícil. Bolsas de estudo? Nem pensar.

Célia Quirino dos Santos (1993,p. 91-92) lembra que

na nossa época [início dos anos 50] a Faculdade de Filosofia realmente formava professores secundários. Dificilmente as pessoas, a não ser que tivessem uma profissão que pudesse dar dinheiro, como Engenharia, Medicina etc., em geral, quando faziam o curso de Humanas o faziam para serem professores secundários. Era muito comum e quase uma regra acabar um curso e prestar concurso para o ensino secundário do estado.

Mesmo aventando a hipótese de que pudessem cair em desgraça e terem de engrossar as fileiras do magistério secundário, uma vez que as possibilidades profissionais dos formados na FFCL eram escassas, os estudantes acreditavam poder dispensar os ensinamentos ministrados nos cursos de formação pedagógica.

Com efeito, segundo Amélia Americano, ex-professora do Curso de Didática,

havia [...] um abismo entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas e havia até mesmo, vamos falar a verdade (...) uma certa gozação, de que a gente queria ensinar a ensinar, quando o professor, na opinião geral, já nascia feito, e, o importante era conhecer muito bem a matéria. Coisa com a qual eu estive sempre de pleno acordo, não é? É preliminar, fundamental, mas a partir daí havia muito o que fazer e os professores e mesmo os colegas que não eram da parte pedagógica se divertiam achando que nós estivéssemos procurando alguma coisa como “chifre na cabeça de cavalo” (*apud*, Bernardo, 1989, p.23).

Entrando na década de 1950, os cursos da área pedagógica continuavam sendo acompanhados com grande desinteresse pelos alunos das diferentes áreas, tornando-se ocasiões de grande farra, nas quais os estudantes aproveitavam para conversar e para colocar em dia as leituras de outras matérias. Segundo Célia Quirino dos Santos (1993, pp.93-94), “esse era o momento realmente em que a gente acabava conhecendo todos os

colegas das outras áreas, das outras ciências. Realmente era o momento da grande farra, da grande folia, porque os cursos de Didática não eram levados muito a sério”.

O Curso de Didática sofria uma rejeição de que não era vítima o de Curso de Pedagogia, por ser aquele, à ocasião, o único “curso profissionalizante” da FFCL – que a instituição suportava a contragosto. O Curso de Pedagogia, único curso ordinário da 4ª seção, formava bacharéis em três anos e organizava-se por “disciplinas”, da mesma forma que os cursos das outras seções, e, portanto, tinha um estatuto bastante melhor do que o de Didática. Essa cisão no interior da seção teve origem no modo com que a USP logrou adaptar-se às normas do padrão federal de ensino superior instituído em 1939.

Em 1939, é fundada a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), transformada imediatamente, e por decreto, em padrão oficial para a organização de todas as demais, incluindo-se, é claro, a própria Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Como observam Schwartzman *et alii* (2000, p.230), no projeto do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema a FNFfi “deveria ser criada nos moldes de sua antecessora paulista, mas sob tutela federal e estrito controle doutrinário da Igreja Católica”². Por isso mesmo, o ministro recorreu em 1935 a George Dumas, o mesmo colaborador francês da Universidade de São Paulo, para buscar “subsídios intelectuais para seu projeto” e, em 1936, a Luigi Fantappiè e Gleb Wataghin, professores da USP, para que sugerissem professores italianos para a faculdade que estava em seus planos (Schwartzman *et alii*, 2000, pp. 230-231).

Com efeito, em suas linhas gerais, o projeto universitário de Capanema não difere do projeto que animou a fundação da USP e da FFCL, e nem mesmo da legislação de 1931. Schwartzman *et alii* (2000, p.221) reproduzem um trecho de uma entrevista do ministro não publicada, provavelmente de 1934, em que transparece a identidade entre os dois projetos de preparação das elites em instituições de ensino superior devidamente denominadas universidades:

Uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para as profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise à investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente

² Observam Schwartzman *et alii* (2000, p.234) que, se o controle do Estado sobre a Universidade se deu plenamente (a nomeação de professores, por exemplo, era feita “por autorização do presidente, ouvida a seção de Segurança Nacional”), a Igreja Católica acabou desistindo, já no início dos anos 40, de assumir o controle ideológico da universidade pública, preferindo dar início à organização de sua própria universidade.

propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Esta nasce – falo de modo genérico – para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro de preparo técnico, de aparelhamento da elite que vai dirigir a nação, resolver-lhes os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade, engrandecer sua civilização.

O projeto de Capanema manifesta, de acordo com Mendonça (1994, p.40), o desejo de o governo federal assegurar o monopólio da formação da elite dirigente, inculcando nela os valores que considerava necessários para a realização do projeto nacional por ele acalentado. A atribuição de responsabilidade à Faculdade na formação do magistério secundário inscreve-se nessa perspectiva, uma vez que a preocupação com o controle e a padronização dessa formação responde à idéia de que as elites seriam recrutadas justamente no ensino secundário – sempre segundo critérios de “estrita competência e vocação” (Schwartzman *et alii*, 2000, p. 222). Para Mendonça (1994, p. 44), fruto de uma “visão dicotomizada” que o levava a “reduzir o pedagógico à sua estrita dimensão técnico-metodológica” a preocupação de Capanema ao estabelecer como objetivos da FNFi a preparação de professores secundários e de especialistas em educação

não era a de formar filósofos da educação ou políticos, mas apenas de conformá-los a seu projeto político de construção da nacionalidade. Esse era o verdadeiro sentido da expressão “trabalhadores intelectuais” de que Capanema se servia, em que o termo “trabalhadores”, de fato, não só limitava mas indicava a direção para o entendimento do segundo termo.

Para Antunha (1974, p.112), os decretos de 1938, que extinguiram o IE e transferiram seus cursos, professores e acervos para a FFCL, somados aos decretos que assentaram a padronização das universidades em 1939 e que sobrelevavam em seus objetivos a formação do professor de nível médio, teriam trazido como consequência a alteração do caráter original da FFCL, que passou desde então a ser uma escola de caráter profissional, encerrando o ciclo de sua experiência como “variante paulista”. A associação feita por Antunha entre a perda desse caráter original do “modelo paulista” e a estagnação da USP (evitada, segundo o autor, pela Reforma de 1968), fica evidente em sua opção por se deter, em seu livro, apenas ligeiramente aos acontecimentos que se estendem do final da década de 1930 aos começos dos anos 60. De acordo com o autor,

esses anos correspondem a uma predominância das tendências continuístas sobre as reformadoras e denotam um estado de relativa acomodação no que se refere à

estrutura e ao funcionamento da Universidade. Após os agitados primeiros tempos, com a tentativa de se fazer da Faculdade de Filosofia uma escola verdadeiramente renovadora, em termos acadêmicos, logo em seguida tudo iria acomodar-se numa aparência de tranqüilidade e com o progressivo domínio das forças tradicionalistas e conservadoras. A própria Faculdade de Filosofia, embora sem perder suas importantes características inovadoras, passaria aos poucos a adquirir a fisionomia de uma escola profissional (Antunha, 1974, p.152).

É forçoso observar, no entanto, que, com relação à produção do conhecimento e à formação de intelectuais, foi justamente esse o período de maior esplendor da USP, notadamente, da FFCL. Ora, considerando que o pensamento dos próprios fundadores e defensores do “modelo paulista” relacionava, entre os males que a tendência à “estrita profissionalização” poderia causar à FFCL, o rebaixamento da qualidade do conhecimento por ela produzido e a decorrente fragilidade de seus intelectuais, poder-se-ia concluir que a propalada profissionalização não chegou a afetar a qualidade da produção uspiana? Ou foram as “tendências continuístas e reformadoras” e que, contrariamente ao que delas se esperava, propiciaram o solo mais adequado para a projeção da intelectualidade paulista durante os anos 40, 50 e 60?

Sem discutir neste momento a segunda formulação, cabe perguntar se a propalada “profissionalização” realmente alterou a organização da FFCL da USP, ou se, com a obstinada resistência de seus professores e administradores em adaptar a sua organização curricular aos requisitos da nova organização (ou seja, em adotar o plano “3+1” em sua íntegra, dando às matérias de formação pedagógica maior espaço), logrou-se manter a formação pedagógica a uma distância segura de suas ambições originais.

Para as faculdades de filosofia já instaladas e em funcionamento, a implicação direta da fundação da Universidade do Brasil na área especificamente educacional foi a exclusão da Escola de Educação do conjunto da “faculdade-padrão”. Essa determinação atingiu diretamente a UDF, que guardava ainda o sonho de Anísio Teixeira de “institucionalizar o estudo científico da educação, [...] fornecendo a base indispensável para uma educação progressista”, frustrado com a criação de uma seção e de um curso de Pedagogia e de uma seção especial de Didática, de ambos desvinculada (Mendonça, 1994, p.43).

No caso da USP, porém, cujo Instituto de Educação já fora devidamente extinto, as medidas federais, se desagradaram porque feriam a autonomia sempre desejada, produziram, até por reduzir o educador a um burocrata (Mendonça, 1994: 44), uma

atmosfera propícia para que os “cientistas” isolassem e enfraquecessem ainda mais os “educadores”, grupos identificados por Schwartzmann (1979) na própria origem da USP. A fim de sustentar essa hipótese, cabe examinar as modificações propostas pelo decreto de 1939, mas também o decreto de 1946, obra astuciosa dos dirigentes da FFCL-USP, liderados pelo diretor André Dreyfus.

Segundo o decreto de 1939, às Seções de Filosofia, Ciências e Letras foi acrescentada a de Pedagogia; as Seções de Ciências e Letras passaram a dividir-se nos cursos de Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas. Manteve-se a duração de três anos para os cursos, e reservou-se um ano especialmente para a formação pedagógica. Estabeleceu-se também a distinção entre *bacharel* e *licenciado*, destinando-se este título apenas para aqueles que realizassem o Curso de Didática e aquele para os que apenas fizessem o curso fundamental de três anos. (Universidade de São Paulo, 1953, pp.15-16).

A Seção de Educação desapareceu da organização da FFCL, à qual agregou-se uma quarta seção, denominada “de Pedagogia”. Na Seção de Pedagogia, ao Curso de Pedagogia caberia preparar os profissionais aptos para as novas exigências legais estabelecidas pelo decreto, enquanto que à Didática caberia formar os *licenciados*, ou seja, dar aos bacharéis a formação pedagógica, técnica, profissionalizante. A qualificação superior para os profissionais da educação passou a ser exigida. Em 1941, o decreto estadual nº. 12.083 estabeleceu que a partir de 1943 seria exigido dos profissionais da área de educação (inspetores do ensino primário, delegados regionais do ensino, diretores de escola de grau secundário ou normais, ocupantes de cargos técnicos do Departamento de Educação) o diploma de Pedagogia para o exercício da profissão e, ainda, que deveriam ter prática docente pelo tempo mínimo de dois anos em estabelecimento de ensino oficial ou reconhecido.

Alegando que a lei federal feria, com sua exigência de quatro anos de duração para todos os cursos, a “grande plasticidade na escolha de disciplinas” que sempre caracterizara a FFCL-USP, Dreyfus articulou, pela Congregação da Faculdade, um pedido ao Ministro da Educação (e ex-diretor da mesma) Ernesto de Souza Campos, para que obtivesse do Governo um decreto-lei que modificasse o regime implantado pelo decreto que instituiu o modelo exigido para as faculdades de filosofia:

As idéias básicas eram: 1) simplificação da formação pedagógica. Passando-se os olhos pela enumeração das cadeiras exigidas para o 4º ano, ver-se-á desde logo que

há duas delas que são plenamente justificadas, a Didática (que visa a dar ao professor as regras e o treino para o magistério) e a psicologia do adolescente (com o qual ele vai se haver). As demais disciplinas, por interessantes que sejam, não devem ser obrigatórias, pois [...] a vida humana é muito curta, o custo da vida cresce e não temos o direito de exigir um ano inteiro de trabalho, onde apenas parte dele bastaria; [...] 2) O curso de bacharel passa de 3 para 4 anos e no 4º ano o estudante escolhe livremente um certo número de cursos de especialização, de aperfeiçoamento ou de extensão cultural, que irá precisamente dar-lhe aquilo de que ele tanto necessita; seja o aprofundamento de noções às quais se quer dedicar, seja uma especialização técnica, seja o estudo de questões pelas quais está interessado, mas que são colaterais em relação a seu domínio próprio. [...] Aqueles que desejarem dedicar-se ao magistério secundário utilizarão o resto do 4º ano para o estudo das duas cadeiras de formação pedagógica que foram conservadas (Dreyfus, 1947, p.23).

Aprovado, o decreto-lei nº 9.092 de 26 de março de 1946 “sabiamente”, segundo Dreyfus, “permitiu que as faculdades de filosofia brasileiras se regessem pelo sistema antigo ou pelo novo, proposto por São Paulo. A Congregação resolveu por ‘unanimidade’ adotar o novo regime” que, afinal, preservava a autonomia didática da Universidade, a salvo dos “males da centralização excessiva do nosso ensino” (Dreyfus, 1947, pp.22-24).

A reforma de 1946 (pelo Decreto nº 9.092) fez acrescentar a todos os cursos da Faculdade mais um ano de caráter obrigatório, e foram criados os cursos optativos de especialização: no quarto ano os alunos poderiam optar livremente por duas ou três cadeiras ou cursos da Faculdade; quando aprovados, teriam direito ao diploma de bacharel. Para a Licenciatura, os alunos poderiam assistir aos cursos das cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial (Universidade de São Paulo, 1954).

A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas foi então reduzida à proporção de 180 horas para 1.500 ou 1.820, a depender da área (Bernardo, 1986, p.21), e o conteúdo de formação do professor secundário reduzido para três disciplinas (Psicologia, Didática Geral e Didática Especial) (Nadai, 1991, p.186). Para Fétizon (1994, p.368-369), “o tão referido *esquema* 3+1 não passava de 3+1/4”, o que, a seu ver, piorou a situação dos estudos em educação.

Portanto, muitos dos males que são em geral atribuídos à padronização decretada em 1939 decorrem, de fato, de sua “adaptação” à peculiaridade da USP, conquistada junto ao poder federal pelo esforço da Congregação da FFCL. A posição de Dreyfus contrariava, por exemplo, a de Francisco Venâncio Filho, que, por ocasião da série de debates realizados em torno da formação do professor secundário pela Associação

Brasileira de Educação em 1946, dirigiu duras críticas “à nova forma” de organização das Faculdades de Filosofia, pleiteada “ao que parece”, pela Universidade de São Paulo:

O regime atual estabelecia 75% de cultura e 25% de educação, isto é, três anos de especialidade e um ano de integração profissional. A modificação agora feita reduz esta segunda parte apenas à psicologia educacional e à didática da especialidade. Ora, será possível a um professor contribuir para a formação de um adolescente ignorando os problemas de sua biologia, que necessariamente informa a psicologia educacional, e ignorando as questões sociais que afogam atualmente a criatura humana dia a dia? [...]. É portanto incontestável, de boa fé, que um mínimo de biologia educacional e de sociologia educacional seria necessário acrescentar-se ao estudo da psicologia educacional (Venâncio Filho, 1946, p.250).

Diante do argumento de que o decreto 9.092 permitiria a existência dos dois regimes de organização, sendo a modificação facultativa, Venâncio Filho (1946, p.251) é taxativo:

Permitido esse curso mitigado, a maioria, senão a totalidade das faculdades particulares e até mesmo das oficiais que se vierem a criar, optarão por ele, pois que toda a gente sabe que o facultativo no Brasil desaparece, na lei do menor esforço, a começar pelos pontos, que se tornam feriados.

O arbítrio do decreto-lei sustentado pela USP é condenado por Venâncio Filho, que o atribui à “prevenção dos homens de ciências contra a educação”³. Faz ainda um duro comentário, que insinua a cumplicidade da Congregação no episódio da extinção do IE: “Não parece casual este episódio paulista, pois já em 39, sem razões honestas que o justificassem, foi extinto abruptamente e até de forma ilegal o exemplar Instituto de Educação que fazia parte da Universidade do Estado” (1947, p.253).

Molestado pela má vontade da direção da Faculdade, na Seção de Pedagogia da FFCL-USP o curso de Didática sofreu com a exigüidade do espaço físico a ele reservado, com a precariedade de seu efetivo e com as demais dificuldades que a administração se lhe opunha, e que estiveram por diversas vezes a ameaçar a sua sobrevivência na comunidade da Filosofia. Na lembrança de Amélia Americano, essa sobrevivência foi mantida graças a verdadeiras lutas:

[Havia] falta de docentes (houve período no qual todos os cursos de Didática Geral eram dados pelo Professor Catedrático e todas as Didáticas Especiais por dois assistentes...), [e as] pequenas salas [eram] partilhadas com docentes de outras áreas. Aos poucos reúne-se uma equipe crescente à custa de novos “auxiliares de ensino”, que algumas vezes aguardavam anos na condição de “voluntários”, sem verba. Mas a luta principal advinha do fato de que a Didática – ou “as Didáticas” – eram duplas: aspecto teórico e aspecto prático. Anos de esforços foram consumidos

³ A publicação do artigo de Venâncio Filho na *RBEP* é póstuma. O texto foi originariamente publicado em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, e é anterior à aprovação definitiva do projeto, acontecimento que o artigo de Dreyfus festeja.

em memoriais, arrazoados, pedidos verbais etc., para que se obtivesse o que a lei determinava: um Ginásio de Aplicação (Castro, 1992, p.235).

A inclusão da Seção de Pedagogia da FFCL-USP representou para a comunidade acadêmica algo como uma conspurcação do modelo original de formação desinteressada, muito embora o Curso de Didática tenha sido posto à distância segura do “núcleo desinteressado” da escola. Produzindo o desequilíbrio da balança das finalidades da USP, ao colocar em relevo a formação profissional do professor de nível médio, a parte didática da Seção de Pedagogia tornou-se um apêndice profissionalizante em um corpo de “estudos desinteressados”, razão pela qual não era vista com bons olhos pela comunidade universitária.

O Curso de Didática era considerado um desdobramento inútil até mesmo no interior da Seção de Pedagogia, uma vez que as disciplinas didáticas tinham função essencial nas licenciaturas, mas eram apenas subsidiárias nos cursos de Pedagogia. De acordo com Garcia (1994, p.48),

algumas disciplinas pedagógicas que faziam parte do curso de Didática, como a Psicologia da Educação, a Sociologia Educacional os Fundamentos Biológicos da Educação e a Administração Escolar, eram totalmente irrelevantes para os pedagogos. Isso porque se confrontarmos o curso de Didática com o mínimo curricular obrigatório do curso de Pedagogia, havia mesmo uma superposição dessas disciplinas. Tanto é que o próprio Decreto-lei n. 1190 de 4/4/1939, no artigo 58 das Disposições Gerais e Transitórias, dispõe a não obrigatoriedade de os bacharéis em Pedagogia cursarem aquelas disciplinas do curso de Didática que já houvessem estudado anteriormente. Assim, as disciplinas do curso de Didática freqüentadas pelos alunos da Pedagogia se reduziam à didática geral e à metodologia do ensino primário (Garcia, 1994, p.105).

Ainda de acordo com Garcia (1994, p.188), essa peculiaridade contribuiu para que o Curso de Pedagogia passasse a ser “monopolizado” pelos egressos das Escolas Normais, que nele viam a “continuidade natural” de seus estudos. De fato, a política de comissionamento de professores, adotada em 1935 e interrompida na década seguinte, foi retomada no início dos anos 50, dando condições à absorção dessa demanda. As principais novidades da Lei 1.336/51 e do Decreto 22.001/53, que reabilitaram aquela política, foram a possibilidade de comissionamento não só de professores, mas de funcionários públicos, e a destinação antecipada das vagas *por curso*, tornando assim o Curso de Pedagogia, que reservava vinte vagas para comissionados, contra quinze para o conjunto dos demais cursos, a opção principal dos candidatos.

O Curso de Pedagogia, que seguia a organização e o formato dos demais cursos da FFCL, era tido como um espaço legítimo para a reflexão e produção de conhecimento acerca do ensino, em detrimento do Curso de Didática. Com o passar dos anos, ficou cada vez mais visível a separação entre as “didáticas” e as demais disciplinas pedagógicas, e, em consequência, a divisão do campo educacional entre dois tipos de profissionais, que passam a “competir pela autoridade científica de definir qual o discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino” (Garcia, 1994, p.48).

Os episódios aqui narrados, relacionados à divisão de funções e *status* no interior de uma estrutura acadêmica, prestam-se a mostrar que, para além dos argumentos racionais e das justificativas de ordem epistemológica, têm papel preponderante na configuração dos campos os interesses profissionais mais imediatos, as rivalidades, as lutas por *status*. A condição dos licenciados, bem como dos especialistas em ensino na sociedade brasileira, certamente tem alguma relação com os conflitos e acomodações alimentados por esses fatores, mesmo porque, como foi visto, eles não se furtam a tocar as esferas da legislação e das políticas públicas.

Referências Bibliográficas

- ANTUNHA, Heládio C. G. 1974. *Universidade de São Paulo. Fundação e reforma*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste. Estudos e Documentos, vol. 10.
- BAPTISTA, Marisa T. D. da Silva. 1997. *Identidade e transformação. O professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco-Educ.
- BERNARDO, Maristela V. C. 1989. O surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: Educ, pp. 11-61.
- CASTRO, Amélia A. D. de. 1992. A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol.18, n° 2, pp. 233-240.
- CASTRUCCI, Benedito. 1993. Entrevista. In: FREITAS, Sônia M. de. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, pp. 59-87.
- DREYFUS, André. 1947. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol X, n° 26, pp. 245-257.

- EVANGELISTA, Olinda. 1997. *A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. Tese de doutoramento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- FÉTIZON, Beatriz A de M. 1994. Faculdade de Educação: antecedentes e origens. O lugar da Educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol.8, n° 22, pp. 365-378.
- GARCIA, Maria M. A. 1994. *A didática no ensino superior*. Campinas-SP: Papirus.
- MENDONÇA, Ana Waleska P. C. de. 1994. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n° 90. Carlos Chagas/Cortez, pp. 36-44.
- NADAI, Elza. 1991. *Educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- SANTOS, Célia G. Q. 1993. Entrevista. In: FREITAS, Sônia M. de. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, pp. 89-114.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena M. B. & COSTA, Vanda M. R. 2000. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/FGV.
- SCHWARTZMAN, Simon. 1979. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional: Rio de Janeiro: Finep.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS 1952. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1950)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS. 1953a. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1939-1949)*. Vol.1. São Paulo: Seção de Publicações da USP.
- VENÂNCIO FILHO, Francisco. 1946. A formação do professorado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol VIII, n° 22, pp. 245-257.
- WITTER, José S. 1998. Sérgio Buarque de Holanda – algumas lembranças. *Revista USP. Dossiê Intérpretes do Brasil – Anos 30*, São Paulo, n° 38, pp. 20-27.