

## OUTROS TEMAS

# DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO À FACULDADE DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

BRUNO BONTEMPI JR.

**RESUMO**

Texto originado da comunicação "A incorporação do Instituto de Educação pela FFCL-USP: hipóteses para entender um campo cindido", feita no GT-2 (História da Educação) durante a 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2007). Encontra-se publicado, sem as modificações aqui introduzidas, nos *Anais* daquele evento. Agradeço à colega Alda Junqueira Marin pelas preciosas indicações com que pude aprimorar este texto.

*O artigo trata das relações pessoais e institucionais desencadeadas pelo ato de incorporação da Escola de Professores do extinto Instituto de Educação à Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Os episódios narrados concernem à divisão de funções e de status na unidade formada nessa incorporação, pelos quais se pretende mostrar que, para além dos argumentos racionais e das justificativas de ordem epistemológica, os cursos de Pedagogia e de Didática tiveram seus destinos definidos na configuração do campo devido a uma conjunção de fatores, tais como disputas internas pelo poder na universidade, interesses profissionais dos discentes, rivalidades entre as áreas do conhecimento e lutas por status. Sugere-se que a condição desses cursos, tidos como inferiores e até mesmo inúteis no recinto da universidade, guarda certa relação com os conflitos e acomodações alimentados por tais fatores.*

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO • FACULDADE DE FILOSOFIA • PEDAGOGIA  
• DIDÁTICA

# FROM THE INSTITUTE OF EDUCATION TO THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO FACULTY OF PHILOSOPHY

BRUNO BONTEMPI JR.

## ABSTRACT

*This article deals with the personal and institutional relationships unleashed by the incorporation of the Teachers' Education School of the former Institute of Education into the Education Department of the Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras of the Universidade de São Paulo. The episodes reported concern the division of functions and status in the unit resulting from this incorporation, they show that, beyond the rational arguments and justifications of an epistemological nature, the Pedagogy and Didactics programs have been defined in the configuration of the field due to a conjunction of factors, such as internal disputes for power at the university, students' professional interests, rivalries between the fields of knowledge and struggles for status. It points out that the position of these programs, considered as being of lesser importance and even useless within the university, has a relationship with these conflicts and accommodations.*

INSTITUTE OF EDUCATION • FACULTY OF PHILOSOPHY • PEDAGOGY  
• DIDACTICS

**E**M ARTIGO PUBLICADO em 2008, Dias-da-Silva et al. defendem o estabelecimento de novos “princípios para a reestruturação dos cursos de licenciatura”, para o que se apoiam na “concepção de que a formação de professores vai muito além de oferecer ao licenciando algumas disciplinas pedagógicas ao final de seu bacharelado” e “pressupõe a criação e implantação de um projeto específico e partilhado por todos os docentes, que precisam superar a ruptura *Bacharelado & Licenciatura: tanto os ‘professores das pedagógicas’ quanto os ‘professores de conteúdo’ (!)* formam professores...”.

A presença, como principal obstáculo a ser superado, de uma mentalidade e de práticas que reproduzem a dicotomia instaurada na própria origem dos cursos de licenciatura, indica que ainda hoje permanece “o vetusto e tradicional problema da articulação entre o currículo dos cursos de formação e as disciplinas pedagógicas” (ANDRADE, 1989, p.110) como uma questão crucial que marca de modo angustiante os debates no campo educacional, especificamente, nos tópicos em torno da formação de professores para a escola pública brasileira. A persistência do tema e a inquietação dos especialistas diante de sua irresolução acompanham, por exemplo, os Congressos Estaduais Paulistas sobre Formação de Educadores, promovidos pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Em sua primeira edição, em 1990, o texto-base para as discussões no Grupo de Trabalho – GT Licenciaturas – insiste que, em que pesem as práticas usuais “em muitas de nossas universidades”, “o ‘domínio do conhecimento específico’ deveria ser o mesmo para bacharelados e licenciandos [...] e [...] ser resultante da contribuição de três conjuntos de disciplinas, as específicas, as pedagógicas e as integradoras” (NADAI, 1990, p.101). Em 2001, o texto do 6º Congresso retoma a discussão da edição

imediatamente anterior, reiterando que nas universidades do país, no final da década de 1990, ainda vigia “o desenho denominado 3+1, isto é, três anos consecutivos de matérias de conteúdo das áreas específicas de formação mais um ano de matérias pedagógicas”, e que na plenária do 6º Congresso, o GT apresentara, dentre outras diretrizes para a ultrapassagem dos “bloqueios” identificados, a necessidade de haver “um maior equilíbrio entre matérias de conteúdo específico e matérias pedagógicas enfatizando nas próprias matérias específicas o caráter formativo docente” (MINGUILI ET AL., 2001, P.46). Quinze anos depois da primeira edição do evento, tendo feito um balanço da década de 1990, o texto-base do GT Licenciaturas encerra-se com a expectativa de que os congressistas pudessem aquilatar o “potencial de efetividade”, ou seja, de superação dos renitentes problemas, nos cursos de formação de professores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2002 (CARVALHO ET AL., 2005, P.77).

Entre os debatedores da questão surgem por vezes especulações, em geral fundadas nas próprias experiências como alunos e professores desses cursos, sobre a origem dessa desarticulação entre bacharelado e licenciatura, considerada tão profunda quando danosa, bem como do desprestígio das “disciplinas pedagógicas” nos programas e, por extensão, da própria didática como uma especialidade. Há um alto grau de concordância a respeito de que as “antigas dicotomias” entre teoria e prática, ensino e pesquisa, licenciatura e bacharelado, formação específica e formação pedagógica (CARVALHO ET AL., 2005, P.87), tanto quanto o mencionado desprestígio da Educação diante das demais ciências humanas, encontram suas razões históricas na fundação e nos primeiros momentos da Universidade de São Paulo, matriz das universidades paulistas e de outras tantas pelo Brasil. Assim declara, por exemplo, José Aluysio Reis de Andrade:

*Acreditei que o desprestígio da Educação, principalmente face às demais ciências humanas, teria tido origem no fato de que, no funcionamento inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na área de Educação, não houve a prestigiosa “missão estrangeira”. O núcleo originário da área de Educação resultou da transferência da “prata da casa”, representada pelos professores da Escola Normal da Praça, o tradicional “Instituto de Educação Caetano de Campos”. Dessa perspectiva, teria havido um pecado original, que influiria até hoje, tanto científica quanto academicamente. (ANDRADE. 1989, P.110)*

Ao reformular sua crença, Andrade (1989, p.110) afirma, entretanto, que, “mais bem examinado”, este fato “parece ter afetado muito mais as posturas individuais, que as medidas institucionais”, e que um certo desprezo generalizado pelo trabalho docente em detrimento do de pesquisador não seria exclusividade daquela faculdade e do modelo que irradiou, mas um preconceito recorrente em diversos países.

Este artigo visa oferecer uma contribuição ao debate, ao realizar uma investigação histórica sobre os momentos que se sucederam à transferência de professores e cadeiras da Escola de Professores do extinto Instituto de Educação Caetano de Campos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL/USP –, investindo nas hipóteses de que, contrariamente ao que afirma Andrade, seus efeitos de fato ultrapassaram as “posturas individuais” e tomaram substância legal, precisamente com a instituição da adaptação “uspiana” do “3+1”, e de que o “desprezo generalizado” pelo trabalho docente foi estimulado naquele ambiente por alguns dos integrantes da “prestigiosa missão estrangeira” e teve desdobramentos sensíveis na dinâmica dos processos de formação e na criação de uma mentalidade “antipedagógica”. Por fim, para além da cisão existente nas ciências humanas, que rebate na organização e na dinâmica dos cursos de bacharelado e licenciatura, postula-se aqui que, dos fatores implicados nas formas de reorganização e recombinação das cadeiras provenientes do Instituto de Educação em suas primeiras décadas de funcionamento na universidade, pode ter resultado a cisão do próprio campo educacional sob outra bipolaridade, fundada nas lutas entre as ciências humanas: a oposição entre “didática” e “pedagogia”.

## A INCÔMODA INCORPORAÇÃO

No decreto de fundação da Universidade de São Paulo (n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934), o antigo Instituto “Caetano de Campos” foi incorporado àquele organismo exclusivamente pela Escola de Professores<sup>1</sup>. O Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim da Infância foram anexados e subordinados administrativa e tecnicamente à universidade e destinados à experimentação, prática de ensino e estágio profissional dos alunos. A partir de então, a licença para o magistério secundário seria concedida somente ao candidato que, licenciado em qualquer uma das seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, houvesse concluído também o “curso de formação pedagógica” no Instituto de Educação, que poderia ser cursado durante o 3º ano dos cursos regulares da faculdade (APUD CAMPOS, 2004, p.99-101).

Evangelista (1997) aponta que em seus regulamentos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação diferenciavam claramente as funções e responsabilidades previstas para os respectivos catedráticos, ajustando-as do seguinte modo: enquanto para os da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a pesquisa e produção do conhecimento ocupavam um lugar privilegiado, para os do Instituto de Educação, a exigência era a de ministrar um “ensino eficiente”. Em outras palavras, ficava a pesquisa (parte “desinteressada”) a cargo da faculdade, enquanto o ensino (parte “aplicada”), ao instituto.

Em outubro de 1937, Fernando de Azevedo convocou uma reunião extraordinária da Congregação do Instituto de Educação da Universidade

<sup>1</sup> O Instituto de Educação foi criado em 1933, no Código de Educação do Estado de São Paulo, durante a gestão de Fernando de Azevedo na Direção Geral da Instrução Pública. Tinha as finalidades expressas de aperfeiçoar e especializar professores, formar administradores, técnicos e orientadores de ensino (Azevedo, 1971, p. 683). A Universidade de São Paulo fundou-se em 1934, tendo reunido em torno da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, importantes instituições já existentes no estado, tais como a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Politécnica, além de Institutos, como o Biológico, o Butantã e o de Pesquisas Tecnológicas, e o Museu Paulista (Campos, 2004, p.101).

de São Paulo, para que fosse apreciado pelos professores um anteprojeto de mudança do regulamento, com vistas a criar um Instituto de Pesquisas Educacionais, que reuniria os laboratórios e as pesquisas. Como a iniciativa de Azevedo atendia em parte às inquietações dos professores do instituto diante da “divisão de trabalho intelectual” instaurada quando de sua incorporação à universidade, foram aprovadas 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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras: o direito de produzir altos estudos e ciência. Criar-se-ia, assim, o Instituto de Pesquisas Educacionais, do qual participariam catedráticos e primeiros assistentes, submetidos a regime de tempo integral, constituído dos laboratórios de Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Estatística, e do Laboratório de Pesquisas Sociais e do Centro de Documentação Social e Etnográfica (EVANGELISTA, 1997, p.242-243).

Em 1938, porém, alegando que um dos principais objetivos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era justamente preparar o magistério secundário, o Governo do Estado de São Paulo extinguiu o Instituto de Educação para atribuir a ela a formação pedagógica em nível universitário. Desfez, assim, com um só golpe as expectativas do projeto de Azevedo e dos professores, que não mais contariam com os projetados “Instituto de Pesquisas Educacionais” e “Faculdade de Educação”. Pelo mesmo decreto, o Governo determinou a transferência dos professores efetivos da Escola de Professores para a Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 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 José Querino Ribeiro, então assistente de Roldão Lopes de Barros na Cadeira de Filosofia e História da Educação, os primeiros tempos dos professores e assistentes transferidos do instituto para a faculdade não foram 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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Esse “estatuto informal” tinha como fundamentos as lutas por espaço e poder na própria instituição e se baseava tanto na alegada inferioridade científica das ciências da educação quanto na ideia que a comunidade universitária tinha sobre a natureza “desinteressada” (superior), e não “profissional” (inferior), da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Tais fatores terminaram por pautar o relacionamento cotidiano de professores e alunos da Seção de Educação daquela escola.

Segundo Antunha, o “provimento automático” das cadeiras da Seção de Educação, resultado da transferência, sem concurso, dos catedráticos

e assistentes do instituto, afetava o regime de contratos então vigente na faculdade, gerando inquietude e hostilidade da parte dos aspirantes às cátedras da universidade.

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. (1974, p.112)

Antunha constata que, após a Segunda Guerra, quando grande parte dos professores estrangeiros contratados retornava aos países de origem, aumentaram as pressões internas a fim de levar a faculdade a se organizar segundo o regime de cátedras, vigente nas demais unidades da universidade. Deu-se, assim, o rompimento da experiência de “moratória do regime de cátedras” na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada provisoriamente para atrair os professores estrangeiros que deram início a cursos da Faculdade (PETITJEAN, 1996), dando lugar a uma corrida desabalada pela efetivação de catedráticos em numerosos concursos.

Dentre os privilégios inerentes ao posto de catedrático 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)<sup>2</sup>. A conquista desse posto era um árduo desafio, pois não só o candidato deveria corresponder aos critérios de excelência convenientes para a manutenção da qualidade trazida pelos professores estrangeiros a quem viriam a suceder, 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 de ensino, “sucessores naturais” dos professores estrangeiros, houve reação contra o “provimento automático”, uma vez que, enquanto as suas carreiras na universidade dependeriam dos humores e favores dos atuais catedráticos, da paciência de esperar o momento e do sucesso nas duras provas dos concursos, para aquela “gente de fora” que vinha assumir automaticamente as cobiçadas posições, bastara um decreto. Os homens e mulheres chegados do Instituto de Educação passaram a ser, por isso, olhados com desconfiança nos corredores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e considerados desprovidos de credenciais para lecionar na universidade.

Contrariamente, porém, à memória que se cristalizou pela repetição acrítica de uma opinião de Antunha<sup>3</sup>, os catedráticos transferidos possuíam diplomas de cursos superiores. Com a exceção da normalista Noemy Rudolfer – que a esta altura já gozava de prestígio e reconhecimento na área

2

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, apenas a partir de 1950, um representante dos assistentes (Universidade de São Paulo, 1952, p.85).

3

“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” (Antunha, 1974).

da pesquisa educacional (WARDE, 2002) –, todos os catedráticos transferidos do Instituto de Educação já haviam concluído cursos superiores em carreiras liberais: Fernando de Azevedo e Roldão Lopes de Barros diplomaram-se em Direito, Almeida Jr., em Medicina, e Milton da Silva Rodrigues, em Engenharia. Assim, embora possuíssem grau superior e reconhecimento no mundo cultural da capital, eram considerados de inferior estirpe no recinto da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pois, se no mundo social circundante a distinção entre as duas categorias de professores não tinha sentido, as regras de atribuição simbólica e de ascensão aos cargos de poder produziam, no mundo acadêmico, hierarquias informais e critérios com os quais os envolvidos classificavam os grupos e construía identities. Assim, ainda que reforçada pela alegação de “inferioridade científica” dos assuntos pedagógicos de que se ocupavam, a discriminação sofrida pelos lentes pode ter tido uma relação mais próxima com as lutas de poder no ambiente acadêmico, motivadas pela angústia dos “filósofos” diante da invasão de espaços e da conspurcação das vias legítimas de ascensão hierárquica pelos “pedagogos”, do que com a propalada ausência de diplomas que os credenciassem às cátedras.

A antipatia por um corpo docente guindado, sem concurso, às cátedras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pode ter contribuído para aguçar o desprezo que certos professores da casa já nutriam pelas matérias de cunho eminentemente pedagógico. Querino Ribeiro relembra 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 indisfarçado 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)

Embora pudesse haver opiniões e atitudes variadas entre os professores estrangeiros que vieram traçar os primeiros contornos dos cursos da FFCL, há razões para crer que entre muitos não inspirava tanto entusiasmo cumprir a função destinada à faculdade de formar professores para o ensino secundário quanto de formar seguidores para o exercício das ciências que ministravam. Havia mesmo quem preferira enfrentar as incertezas da docência na incipiente universidade de um longínquo país a exercer a docência no ensino secundário em países de origem. Para ficar apenas entre os franceses, dos cinco professores que chegaram entre 1935 e 1937, três deles, Pierre Mombeig, Claude Lévi-Strauss e Jean Maugüé, declararam que uma das importantes motivações para terem aceitado o convite para lecionar no Brasil foi justamente a de poder fugir da condição de professor de liceus provinciais na França, para a qual pareciam estar fadados (PETITJEAN, 1996, p.274-276).

Alguns professores chegavam mesmo a desprezar as disciplinas que compunham a formação pedagógica, fazendo contra elas campanha aberta. Benedito Castrucci (1993, p.74), aluno das primeiras turmas de Matemática, lembra dos conselhos que recebeu do mestre italiano 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 Didática, a propósito da discussão de seus estatutos e da organização do ensino secundário público (NADAI, 1999, p.182-183)<sup>4</sup>. Resumidamente, aquele projeto propunha a redução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 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 de 1936 já dispensava, portanto, o ainda existente Instituto de Educação, extinto apenas em 1938, excluindo as matérias componentes de seu currículo na formação do professor secundário pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

...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

4

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.

do futuro profissional do ensino. Pelo projeto, as chamadas disciplinas pedagógicas seriam eliminadas. (NADAI, 1991, P.184)

Essa proposta, como observa Nadai, expressava o pensamento 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. Entre eles havia uma certa desconfiança a respeito do caráter da atividade didática, fundamentada na ideia 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). Entre os contrários às disciplinas pedagógicas pode-se ter manifestado o que Durkheim designara como “um velho preconceito francês”, que fazia da pedagogia uma disciplina desacreditada, supostamente por ser “um modo inferior de especulação” (APUD FOURNIER, 2007, P.604, TRADUÇÃO LIVRE).

Os aconselhamentos fundamentados nessa concepção não só estimulavam a discriminação como também contribuía para reproduzir, ao menos nas seções de ciências da faculdade, a velha prática, declarada extinta no celebrado discurso do paraninfo Julio de Mesquita Filho diante da primeira turma de formandos, 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 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 chegar no futuro à regência de cadeiras de outras seções da faculdade não tinham apreço pelas disciplinas da Seção de Educação/Pedagogia. De acordo com José Witter, que ingressou no curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 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. (WITTER, 1998, P.23)

Outra ex-aluna dos anos 1950, Célia Quirino dos Santos, 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. (SANTOS, 1993, P.91-2)

Mesmo aventando a hipótese de que pudessem cair em desgraça e ter de engrossar as fileiras do magistério secundário, uma vez que, dada a restrição de vagas e a vitaliciedade da posse das cátedras, as possibilidades profissionais dos formados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 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)

Na década de 1950, os cursos da área pedagógica ainda eram 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, p.93-94), “esse era o momento 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 Curso de Pedagogia, por ser aquele, à ocasião, o único “curso profissionalizante” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que a instituição suportava, aparentemente, 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 bem melhor que o de Didática. Essa cisão no interior da seção teve origem no modo pelo qual a Universidade de São Paulo conseguiu adaptar-se às normas do padrão federal de ensino superior instituído em 1939.

## A CONVENIENTE REFORMA DO “3 + 1”

Em 1939, é fundada a Faculdade Nacional de Filosofia, transformada imediatamente, e por decreto, em padrão oficial para a organização de todas as demais, incluindo-se, é claro, a própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Como observam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), no projeto do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, a Faculdade Nacional de Filosofia “deveria ser criada nos moldes de sua antecessora paulista, mas sob tutela federal e estrito controle doutrinário da Igreja católica”<sup>5</sup>. 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 dois professores da Universidade de São Paulo, Luigi Fantappiè (como foi visto, um dos responsáveis pelo projeto de transformação da Seção de Educação em Seminário Pedagógico) e Gleb Wataghin, para que sugerissem professores italianos para compor a faculdade que estava em seus planos (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.221).

Com efeito, em linhas gerais, o projeto universitário de Capanema não diferia do projeto que animou a fundação da Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e nem mesmo diferia da legislação de 1931. Em entrevista, provavelmente de 1934, o ministro deixa transparecer 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 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-lhe os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade, engrandecer sua civilização. (apud SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.221)

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

5 Observam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p.234) que, se o controle do Estado sobre a universidade deu-se 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 1940, de assumir o controle ideológico da universidade pública, preferindo dar início à organização de sua própria universidade.

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 ideia de que as elites seriam recrutadas justamente no ensino secundário – sempre segundo critérios de “estrita competência e vocação” (SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA, 2000, P.222). Para Mendonça (1994), fruto de uma “visão dicotomizada” que o levava a “reduzir o pedagógico à sua estrita dimensão técnico-metodológica”, a preocupação de Capanema ao estabelecer os objetivos da Faculdade Nacional de Filosofia era a de preparar professores secundários e especialistas em educação,

...não era a de formar filósofos da educação ou políticos, mas apenas de conformá-los ao 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. (MENDONÇA, 1994 P. 44)

Para Antunha (1974, P.112), somados aos decretos que assentaram a padronização das universidades em 1939 e que sobrelevavam em seus objetivos a formação do professor de nível médio, os decretos que extinguiram o Instituto de Educação teriam trazido como consequência negativa a alteração do caráter original da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 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 Universidade de São Paulo (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 tranquilidade 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 Universidade de São Paulo, notadamente, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. 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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 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” que, contrariamente ao que delas se esperava, propiciaram o solo mais adequado para a projeção da intelectualidade paulista durante os anos de 1940 a 1960? Cabe, ao menos, perguntar se a propalada “profissionalização” realmente alterou a organização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 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” na íntegra), conseguiu-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 Universidade do Distrito Federal, 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 Universidade de São Paulo, porém, cujo Instituto de Educação já fora extinto, as medidas federais se desagradaram, porque feriam a autonomia sempre desejada, produziram uma atmosfera propícia para que os “cientistas” isolassem e enfraquecessem ainda mais os “educadores”<sup>6</sup>. 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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, liderados pelo diretor e catedrático de Biologia, André Dreyfus.

Segundo o decreto de 1939, às Seções de Filosofia, Ciências e Letras acrescentou-se 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 e Letras Anglo-Germânicas; manteve-se a duração de três anos para os cursos e se reservou um ano especialmente para a formação pedagógica. Estabeleceu-se também a distinção entre bacharel e licenciado, destinando o primeiro desses títulos aos que fizessem o curso fundamental de três anos, e o segundo, aos que realizassem também o Curso de Didática (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1953, p.15-16).

<sup>6</sup> “Cientistas” e “educadores” são termos utilizados por Schwartzman (1979) para identificar os dois grupos antagônicos que se encontravam na origem da Universidade de São Paulo.

Na Universidade de São Paulo, a Seção de Educação desapareceu, e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras agregou-se uma quarta seção, denominada “Pedagogia”. Ao Curso de Pedagogia caberia preparar os profissionais aptos para as novas exigências legais estabelecidas pelo decreto, ao passo que ao Curso de 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 n.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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o seu diretor, André Dreyfus, articulou pela Congregação da Faculdade um pedido ao Ministro da Educação (e ex-diretor da FFCL) Ernesto de Souza Campos, para que obtivesse do Governo um decreto-lei que modificasse o regime que instituíra o modelo exigido para as faculdades de filosofia:

As ideias 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)

“Sabiamente” aprovado, segundo Dreyfus, o decreto-lei n. 9.092, de 26 de março de 1946, “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). Assim, a reforma de 1946 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, 1953). A carga horária reservada às disciplinas pedagógicas foi diminuída à proporção de 180 horas para 1.500 ou 1.820, a depender da área (BERNARDO, 1989, p.21), e o conteúdo de formação do professor secundário viu-se reduzido a três disciplinas: Psicologia, Didática Geral e Didática Especial (NADAI, 1991, p.186). Com isso, para Fétizon (1994), na Universidade de São Paulo, “o tão referido esquema 3+1 não passava de 3+1/4”, o que teria piorado ainda mais a situação dos estudos pedagógicos naquela universidade.

Muitos dos males que em geral são atribuídos à padronização decretada em 1939 decorrem, de fato, de sua “adaptação” à peculiaridade da Universidade de São Paulo, por sua vez conquistada junto ao poder federal pelo esforço da Congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A posição de Dreyfus contrariava, por exemplo, a do educador 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 n. 9.092 permitiria a existência dos dois regimes de organização, sendo a modificação facultativa, Venâncio Filho 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. (VENÂNCIO FILHO, 1946, P.251)

O arbítrio do decreto-lei sustentado pela Universidade de São Paulo é condenado por Venâncio Filho, que o atribui à “prevenção dos homens de ciências contra a educação”<sup>7</sup>. Faz ainda um duro comentário, que insinua a cumplicidade da Congregação no episódio da extinção do Instituto de Educação: “Não parece casual este episódio paulista, pois já em 1939, 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” (VENÂNCIO FILHO, 1946).

7 A publicação do artigo de Venâncio Filho na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 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.

## UM CAMPO CINDIDO

Molestado pela má vontade da direção da Faculdade, na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o curso de Didática sofreu com a exiguidade do espaço físico a si 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 em memoriais, arrazoados, pedidos verbais etc., para que se obtivesse o que a lei determinava: um Ginásio de Aplicação. (apud CASTRO, 1992, P.235)

A inclusão da Seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo representara para esta última algo como uma conspurcação do modelo original de formação desinteressada. A anexação do Instituto de Educação, nascido da antiga Escola Normal, trazia nos próprios nomes das cadeiras o ranço inconveniente das “velhas instituições” e seus padrões de formação profissional, motivo pelo qual a faculdade tratou de eliminar desses nomes, quando possível, os termos “educacional” e

“pedagógico”, que carregavam o caráter “especial”, ou seja, de ensino para uma profissão, modalidade desde o início rechaçada pelos criadores da Universidade de São Paulo. Antunha (1974, p.105) aponta que, ao serem transferidas, as cátedras de Sociologia Educacional e Estatística Educacional foram renomeadas, e “tenderam a perder o qualificativo ‘educacional’, ampliando os seus objetivos e tornando-se ‘desinteressadas’, e não propriamente pedagógicas”.

O Curso de Didática encarnava o desequilíbrio da balança das finalidades da universidade, ao colocar em relevo a formação profissional do professor de nível médio, de modo que a “parte didática” da Seção de Pedagogia permanecia como um apêndice profissionalizante em um corpo de “estudos desinteressados”. Pouco valorizado por boa parte da comunidade universitária, o Curso de Didática era considerado desdobramento inútil até mesmo no interior daquela Seção, uma vez que as disciplinas que tinham função essencial nas licenciaturas eram apenas subsidiárias nos cursos de Pedagogia. De acordo com Garcia,

...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 frequentadas pelos alunos da Pedagogia se reduziam à didática geral e à metodologia do ensino primário. (1994, p.105)

Ainda de acordo com Garcia (1994, p.105), 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 pela universidade em 1935 e interrompida na década seguinte, foi retomada no início dos anos 1950, dando condições à absorção dessa demanda. As principais novidades da Lei n. 1.336/51 e do Decreto n. 22.001/53, que reabilitaram aquela política, foram a possibilidade de comissionamento, não só de professores, mas também de funcionários públicos, e a destinação antecipada das vagas *por curso*, tornando assim o Curso de Pedagogia, que reservava 20 vagas, contra 15 para o conjunto dos demais cursos, a opção principal dos candidatos em comissão.

O Curso de Pedagogia que, diferentemente do de Didática, seguia a organização e o formato dos demais cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras, era tido como um espaço legítimo para a reflexão e produção de conhecimento sobre o ensino, em detrimento do Curso de Didática. Com o passar dos anos, em virtude dessa condição diferenciada, ficou cada vez mais visível a separação entre “didáticas” e demais disciplinas pedagógicas, e, em consequência, a divisão do campo educacional entre dois tipos de profissionais, que passaram a “competir pela autoridade científica de definir qual o discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino” (GARCIA, 1994). De certo modo, algo da diferenciação entre professores da faculdade e lentes do instituto, presente nos primeiros regulamentos dessas instituições, persistiu, como cultura arraigada na configuração de um campo cindido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, J. A. R. de. Autonomia para a licenciatura. In: BERNARDO, M. V. C. et. al. *Pensando a educação* (ensaios sobre a formação do professor e a política educacional). São Paulo: Unesp, 1989. p.107-112.
- ANTUNHA, H. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Sudeste, 1974. (Col. Estudos e documentos, 10)
- AZEVEDO, F. *A Cultura brasileira*. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Melhoramentos, Edusp, 1971. (Obras Completas, v. 3)
- BAPTISTA, M. *Identidade e transformação: o professor na universidade brasileira*. São Paulo: Unimarco-Educ, 1997.
- BERNARDO, M. O Surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. In: BERNARDO, M. (Org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: Educ, 1989. p. 11-61.
- CAMPOS, E. *História da Universidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- CARVALHO, C. P. F. et al. Reforma do Estado e da educação no Brasil contemporâneo. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas, 8. *Anais...* São Paulo: Unesp, 2005. p.75-89.
- CASTRO, A. A memória do ensino de didática e prática de ensino no Brasil. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.18, n. 2, p. 233-240, 1992.
- CASTRUCCI, B. Entrevista. In: FREITAS, S. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, 1993. p.59-87.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. et. al. A Reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.8, n.23, p.15-38, jan./abr. 2008.
- DREYFUS, A. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e sua reforma. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.10, n. 26, p.245-257, 1947.
- EVANGELISTA, O. *A Formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)*. 1997. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FÉTIZON, B. Faculdade de educação: antecedentes e origens. O lugar da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.8, n. 22, p.365-378, 1994.
- FOURNIER, M. *Émile Durkheim (1858-1917)*. Paris: Fayard, 2007.
- GARCIA, M. *A Didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.

MENDONÇA, A. Universidade e formação de professores: uma perspectiva histórica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 90. p.36-44, ago. 1994.

MINGUILLI, M. G. et al. Licenciatura em questão: a formação de professores para a educação básica em direção ao século XXI. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI, 6., 2001, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, 2001. p.45-53.

NADAI, E. *Educação como apostolado: história e reminiscências* (São Paulo 1930-1970). 1991. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A Questão das licenciaturas: alguns apontamentos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: Rumo ao século XXI., 1., 1990, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, 1990. p.96-102.

PETITJEAN, P. As Missões universitárias francesas na criação da Universidade de São Paulo (1934-1940). In: HAMBURGER, A. et al. (Org.). *A Ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)*. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1996. p.259-330.

SANTOS, C. Entrevista. In: FREITAS, S. *Reminiscências*. São Paulo: Maltese, 1993. p. 89-114.

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: Finep, 1979.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, V. *Tempos de Capanema*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra; FGV, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1950). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1952.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo* (1939-1949). São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953.

VENÂNCIO FILHO, F. A Formação do professorado. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p.245-257, 1946.

WARDE, M. Noemy da Silveira Rudolfer. In: FÁVERO, M.; BRITTO, J. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais*. 2. ed. aum. Rio de Janeiro: UFRJ; MEC-Inep-Comped, 2002. p. 860-866.

WITTER, J. Sérgio Buarque de Holanda: algumas lembranças. *Revista USP*, São Paulo, n. 38, p.20-27, 1998. (Dossiê Intérpretes do Brasil: anos 30).

## **BRUNO BONTEMPI JR.**

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

[bbj3@uol.com.br](mailto:bbj3@uol.com.br)