

# UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA\*

Ana Waleska P. C. Mendonça

Departamento de Educação da PUC/RJ

---

## RESUMO

A universidade brasileira, de forma geral, tem-se mostrado incapaz de equacionar o problema da formação de professores. Propomo-nos refletir sobre as idéias e as ideologias que deram forma aos projetos de criação dos cursos de licenciatura no país. Tais cursos surgiram nos anos 30, no âmbito de algumas das nossas experiências universitárias mais significativas. Damos especial destaque às experiências da Universidade do Distrito Federal, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil.

UNIVERSIDADE — FORMAÇÃO DE PROFESSORES — EDUCADOR

## ABSTRACT

THE UNIVERSITY AND THE TRAINING OF TEACHERS: A HISTORICAL OVERVIEW. In general, the Brazilian university has proved itself incapable of solving the problem of teacher training. This article proposes that we reflect on the ideas and ideologies that shaped the projects for the creation of courses in bachelor degree programs in education. These courses arose in the 30's amongst some of our most important university experiments. Special attention was given to the experiments of the University of the Federal District, the University of São Paulo, and the University of Brazil.

---

\* Este artigo foi extraído da tese de doutoramento da autora defendida na PUC-RIO em junho de 1993.

Como afirma Buffa (1990), ao ressaltar a contribuição da História para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos, o paradoxo com que nos defrontamos é que, diante dos problemas de hoje, o que temos a dizer é a sua história.

Com efeito, foi a constatação de que a universidade brasileira, de uma forma geral, tem-se mostrado incapaz, ao longo do tempo, de equacionar o problema da formação de professores para a escola de 1º e 2º graus que nos direcionou para o estudo do momento histórico em que os cursos de licenciatura foram instituídos no país. Tais cursos foram criados, nos anos 30, no âmbito de algumas de nossas experiências universitárias mais significativas.

Este estudo poderá contribuir para o atual redimensionamento dos cursos de licenciatura, o que supõe, a nosso ver, que a universidade se repense como instituição, redefinindo as suas relações com a sociedade na qual está inserida. Ora, foi exatamente o debate em torno à universidade e ao seu papel na sociedade brasileira que presidiu a organização dos primeiros cursos de formação de professores em nível superior no país, como se poderá ver a seguir.

## UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANOS 20 E 30

A preocupação com a formação de professores, especialmente para a escola secundária, foi um dos eixos da discussão sobre a questão da universidade, nos anos 20 e 30, tendo os primeiros cursos de formação de docentes em nível superior surgidos no bojo das diferentes propostas de universidade emergentes nos anos 30. Tais cursos, entretanto, estão na confluência de dois movimentos distintos, que ora se identificam, ora correm paralelos e até mesmo se contrapõem, ao longo dos anos 20. São eles, por um lado, a luta pela implantação de **verdadeiras** universidades no país, isto é, universidades voltadas para a pesquisa e o desenvolvimento dos “estudos desinteressados” — em contraste com a forma até então existente de ensino superior, constituído exclusivamente de escolas isoladas “profissionalizantes” — e, por outro lado, as tentativas de instalação das chamadas escolas normais superiores, nos moldes da instituição francesa ou do *teacher's college* norte-americano.

Tais movimentos, na verdade, expressavam diferentes tendências dentro do campo pedagógico, que, por sua vez, refletiam os diferenciados projetos de reconstrução nacional que se confrontavam durante o período, como se evidencia, por exemplo, na análise que Carvalho (1986) desenvolve sobre os anos iniciais de funcionamento da Associação Brasileira de Educação (ABE). Ora, foi esta instituição que, no plano da sociedade civil, liderou nos anos 20 e 30 a discussão sobre a questão educacional, exercendo, inclusive, um importante papel unificador nesse processo.

De uma forma ou de outra, os projetos das três principais universidades surgidas nos anos 30 — a saber, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, a Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, e a Universidade do Brasil, implementada a partir de 37, em decorrência da reorganização da antiga Universidade do Rio de Janeiro (URJ) — expressam diferentes tentativas de unificação dessas tendências.

Aliás, já no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 32, documento que marca o momento em que o grupo dos chamados renovadores da educação assume o controle da ABE e se articula em torno de determinadas bandeiras comuns, uma primeira tentativa de unificação — de forma geral, a tônica do documento é esta — se explicita na maneira de se conceber o papel da universidade e a sua relação com a formação de professores.

O Manifesto endossa claramente uma concepção de universidade bastante próxima da que era defendida pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. A universidade é concebida numa tríplice função: de “criadora de ciências (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (Azevedo, 1958. p.74-5). Defende-se a centralidade da pesquisa, enquanto “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (idem. p.75), assumindo-se a crítica às instituições de ensino superior existentes no Brasil, que nunca ultrapassaram os “limites e as ambições” da formação profissional. É essa instituição (a universidade assim concebida) — à qual compete o “estudo científico dos grandes problemas nacionais” — que pode gerar o “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. É nessa instituição que deverão ser formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, aí entendidos os professores de todos os graus de ensino que, aliás, se constituem num “corpo de eleição” escolhido “para uma função pública da mais alta importância”. O Manifesto defende veementemente a unificação da formação do magistério — que deveria ser toda feita em nível superior — constituindo um só corpo os professores de todos os graus de ensino, inclusive os do próprio ensino superior. É por essa via que se afirma a importância de a universidade assumir tal função.

Em linhas gerais, é essa a concepção de universidade que informa tanto a proposta da USP quanto a da UDF, o que seria de se esperar dada a vinculação dos seus principais mentores, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, ao grupo dos chamados renovadores da educação.

Aqui, entretanto, precisam ser feitas algumas considerações que, a nosso ver, condicionam diferenças significativas entre os dois projetos, ainda pouco trabalhadas no nível da historiografia da educação.

O projeto da USP insere-se num projeto mais amplo, nitidamente político, que tem como objetivo explícito a reconquista da hegemonia paulista na vida política do país, o que se faria pela via da "ciência", em vez das "armas", nas palavras de Júlio de Mesquita Filho, presidente da comissão organizadora da universidade.

Como mostra Cardoso (1982), a USP é um projeto do grupo que se articula em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*, grupo que defendia o "imperialismo benéfico" do estado de São Paulo no contexto nacional, buscando para isso uma justificativa de caráter histórico (o "pioneirismo bandeirante") e afirmando ter o estado uma "missão superior" no processo de formação da nacionalidade. Ora, a Universidade seria o principal suporte desse projeto, embora, como afirma Cardoso, ela tenha sido *a posteriori* esvaziada dessa dimensão político-ideológica, entre outras, pelo próprio Azevedo.

Para Irene Cardoso, a criação da USP não é simples expressão do "surto inspirador" produzido pelo Manifesto de 32 e, mesmo reconhecendo que no momento da criação dessa universidade Azevedo está com o "grupo do Estado" nesse empreendimento, a autora destaca a sua relativa autonomia do grupo (o que irá, inclusive, condicionar alguns conflitos internos).

Ora, a UDF é, sem sombra de dúvida, um projeto de Anísio, embora vá mobilizar, especialmente, os remanescentes do grupo sediado na antiga Seção de Ensino Técnico e Superior do departamento carioca da ABE (quase todo ele vitimado num trágico acidente de aviação em 1928), que se incorporaram à Universidade, principalmente à sua Escola de Ciências, cuja direção foi entregue a Roberto Marinho de Azevedo. A nosso ver é esse caráter de certa forma voluntarista da experiência da UDF (em contraposição a um caráter mais orgânico do projeto da USP, enquanto expressão de uma força social que se concebe como força política, a ponto de Cardoso aplicar ao "grupo do Estado" a categoria gramsciana de "partido ideológico") que em grande parte explica a originalidade do projeto mas, por outro lado, é uma das razões da sua fragilidade e irá condicionar a relativamente fácil destruição da Universidade.

Para nós, a proposta da UDF é aquela que leva à maior radicalidade a idéia de uma universidade voltada para o desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento técnico e científico, tão cara ao grupo da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e incorporada ao ideário dos renovadores. Isso se expressa na sua própria estrutura de organização.

Tanto no caso da USP quanto no da UDF, a preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e dos "altos estudos" é central.

No caso da primeira, entretanto, ela aparece **concentrada** na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, eixo da USP, em torno da qual girariam as demais escolas profissionalizantes. Aliás, como afirma Antunha (1974): "É a peculiar concepção dos objetivos e das funções integradoras da Faculdade de Fi-

losófia que dá ao modelo paulista a sua característica própria e inconfundível" (p.86-7).

Com efeito, na prática, a USP foi criada mediante a incorporação de um conjunto de escolas superiores já anteriormente existentes. A única instituição efetivamente nova era a Faculdade de Filosofia de quem se esperava, como lembra Schwartzman (1979), que "contaminasse" favoravelmente as demais escolas, modificando-lhes o "espírito tradicional e bacharelresco".

Já é outra a situação da UDF. A sua estrutura é radicalmente diferente das universidades até então criadas no país, resultantes da agregação das escolas profissionais tradicionais. E é a Universidade como um todo que se propõe a assumir o objetivo de se constituir em uma instituição de cultura, como afirma Anísio em seu discurso na abertura dos cursos, em julho de 35. Essa é uma preocupação nuclear que deveria nortear o ensino desenvolvido em todas as escolas, isto é, as Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes.

Para Anísio, a função da Universidade é uma função única e exclusiva, já que não se trata somente de "difundir conhecimentos" nem de "preparar práticos ou profissionais, de ofícios e de artes". Para ele: "Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva" (Teixeira, 1962. p.183).

É objetivo de todas as escolas formar o "quadro de intelectuais" de que o país precisa, os "servidores da inteligência e da cultura" nas diferentes áreas de saber abrangidas.

Importa, nesse sentido, destacar que, se tanto no caso da USP quanto no da UDF, a universidade assume entre seus objetivos a formação de professores, mediante a incorporação dos Institutos de Educação existentes nas duas capitais (São Paulo e Rio de Janeiro), a proposta da UDF é bastante mais ambiciosa.

No projeto da USP fica claramente explicitado que a função do Instituto (incorporado à Universidade "exclusivamente" por causa da sua escola de professores, embora a ele fiquem subordinados, administrativa e tecnicamente, os demais cursos oferecidos) é apenas de fornecer o "curso de formação pedagógica" para os candidatos ao magistério secundário (Capítulo I, do Decreto nº 6283, de 23.01.34, apud Fávero, 1980, Anexo 5. p.179). Já no caso da UDF, a Escola de Educação — denominação que passa a assumir o Instituto — tem como objetivos não só prover a formação do magistério em todos os graus (o que, aliás, aparece nos fins da Universidade) como também "concorrer como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional" (art. 4º, Título II, do Decreto nº 5513, de 04.04.35, apud Fávero 1980. Anexo 6, p.192).

Schwartzman (1979), corroborando Antunha (1974), refere-se à existência, de início, no projeto da USP, de uma "separação rigorosa" entre a Faculdade de Fi-

losofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação, restringindo-se este à instrumentação didática dos professores e ficando a sua formação "substantiva" integralmente a cargo da Faculdade de Filosofia.

Para Antunha, a incorporação do Instituto à USP teria até facilitado os planos dos criadores da Universidade, "tendentes a eliminar completamente da Faculdade de Filosofia todos os componentes utilitários e práticos" (p.110). Por outro lado, entretanto, o mesmo autor se refere ao desprestígio acadêmico dos estudos educacionais no contexto da USP, o que, para ele, em parte, se explicaria pelo fato de que os primeiros ocupantes de cargos docentes do Instituto eram antigos professores da Escola Normal que se transformaram em catedráticos na nova universidade, sem que, muitas vezes, possuísem sequer formação de nível superior.

Numa outra direção, Schwartzman (1979) dá a entender que existe uma certa divisão no interior da Universidade entre os "cientistas" e os "educadores" ("Fernando de Azevedo à frente"), os primeiros enfatizando a dimensão da pesquisa e os segundos a formação de professores.

O depoimento de Paulo Duarte, membro da Comissão Organizadora da Universidade, registrado na pesquisa sobre a História da Ciência no Brasil, coordenada pelo próprio Schwartzman, parece confirmar essa idéia de uma certa divisão interna da própria Comissão. Duarte enumera três pessoas que podem ser consideradas "fundadoras da USP": Júlio de Mesquita, "em primeiro lugar"; ele próprio, "em segundo lugar"; e "em terceiro lugar, o Fernando de Azevedo" que "*foi posto bem a par pelo Julinho e por mim*" (Schwartzman, p.25-6 — grifo nosso). Para ele, a incorporação do Instituto foi uma "concessão" a Azevedo, para "respeitar a posição dele na educação" (bem como para não dar a ele o cargo almejado de professor de Sociologia, para o qual julgavam não estar suficientemente habilitado, por ser autodidata).

Duarte é incisivo ao afirmar que a idéia do Instituto de Educação não fazia parte da concepção original da USP, embora contraditoriamente enfatize a necessidade de formar professores para a escola secundária, até porque o ensino secundário "é muito mais importante, na realidade, doutrinária e tecnicamente do que o ensino universitário. Porque sem o ensino secundário não se tem ensino universitário" (p.45).

No caso específico da UDF, a Universidade aparece como o ápice de um processo a que Anísio chamava de "a transformação ampliativa" da antiga Escola Normal em Instituto, que se "completava" com a sua absorção pela Universidade. A Escola de Educação tem um papel absolutamente central dentro do projeto de Anísio.

De qualquer forma, as experiências da USP e da UDF, embora diferenciadas, possuem uma base comum, enquanto se constituem em expressões do ideário do chamado Movimento da Escola Nova, consubstanciado no Manifesto de 32. Seriam outras, entretanto, as fontes das quais se origina o projeto da UB.

Há um consenso, entre os autores consultados, de que o chamado modelo federal de organização da universidade, que se consubstanciou com a criação da UB, já estava delineado em linhas gerais no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, da autoria de Francisco Campos, primeiro ocupante do Ministério da Educação e Saúde (MES), criado em 30, e futuro ministro da Justiça de Vargas, no período do Estado Novo.

A nosso ver, a concepção de universidade que emerge desse documento está nitidamente marcada pela ambigüidade, o que seria consequência do caráter conciliatório do projeto governamental. É o próprio Campos quem afirma que o seu projeto "representa um estado de equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional" (Lobo, 1969, apud Schwartzman, 1979. p.171). Para Schwartzman (1979), o que se pretendia de fato com o Estatuto era "obter legitimidade junto a várias correntes de opinião num momento de transição" (p.171) até porque, para esse autor, o primeiro governo Vargas não possuía "uma idéia clara quanto à questão educacional como um todo, nem mesmo quanto às formas desejadas de ensino superior" (idem).

Essa ambigüidade se faz sentir nitidamente na concepção da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, cuja criação, propõe-se, deveria se constituir, por um lado, em "órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada", e, por outro lado, ou, melhor, "antes de tudo e eminentemente", em "um Instituto de Educação", destinado a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário. Propunha-se que essa Faculdade tivesse simultaneamente "funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático", alegando-se que, numa primeira tentativa de se instalar no país um "Instituto de Alta Cultura", ela "não pode ser organizada de uma vez e de maneira exclusiva" (apud Fávero, 1980. Anexo I, p.132-3). Aliás, o mesmo argumento da "gradualidade" era utilizado por Campos, para justificar a tutela a ser exercida por parte do governo federal sobre as instituições de ensino superior no país.

Para os grupos sediados na ABE, como afirmam Schwartzman (1979) e Paim (1982), a Reforma Campos constituiu uma frustração, um "desfecho inesperado" (já que havia a expectativa de se intervir na definição da política educacional a ser estabelecida pelo governo revolucionário e o fato de Campos possuir ligações com o grupo dos renovadores). Com efeito, essa Reforma não se tornou um elemento catalisador dos grupos envolvidos com a discussão sobre a questão da universidade. O próprio grupo paulista — embora ainda não tivesse entrado em conflito aberto com o Governo Provisório — manteve, nas palavras de Cardoso (1982), uma "equidistância relativa" que expressava o seu descrédito, ou, ao menos, a sua indiferença.

Aliás, o governo federal não se esforçaria, até 34, por implementar a Reforma do Ensino Superior. Nesse ano, em meio ao clima de expectativa gerado com a instalação da Assembléia Constituinte, foi feita uma tentativa de se organizar a Faculdade de Educação,

Ciências e Letras, criando, inclusive, o Conselho Universitário da URJ, uma Comissão Especial com esse objetivo. Tal iniciativa, entretanto, não vingaria. Até porque, a essa altura, com a ascensão de Capanema ao MES, este já começava a engendrar o seu **monumental** projeto da Universidade do Brasil.

A política a ser definida pelo MES durante o Estado Novo se expressaria melhor na proposta de criação, ainda naquele mesmo ano, da Universidade Técnica Federal, retirando da URJ a Escola Politécnica e integrando-a à Escola de Minas. Para Paim, embora essa iniciativa também não tenha ido à frente apesar do endosso de Capanema, ela seria representativa dos objetivos da nova elite que se instalava no poder, resumidos nas palavras de Lourenço Filho: "as bases, os quadros e as diretrizes da educação nacional" deveriam se constituir em um "estatuto da educação para o trabalho", em atenção à "judiciosa observação do presidente Getúlio Vargas: no período em que nos encontramos, a cultura intelectual sem objetivo definido deve ser considerada luxo acessível a poucos indivíduos e de escasso proveito à coletividade" (apud Paim, 1982. p.63 — grifos do autor).

Não surpreende, portanto, que, em 39, Capanema fosse resgatar o modelo ambíguo da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Estatuto de 31, para a organização da Faculdade Nacional de Filosofia que, enfim, se instalaria — absorvendo parte do acervo da UDF, que foi extinta (embora utilizando-se a denominação consagrada pela experiência paulista).

E é esse o modelo que iria tornar-se padrão para todas as instituições similares, existentes ou a serem criadas.

Endossamos a observação de Paim (1982) de que: "O movimento desencadeado na década de vinte, visando à implantação da universidade, concebida como instituição onde se praticasse a pesquisa científica ao lado da formação profissional, além de não haver encontrado sua expressão legítima na Reforma Francisco Campos, tampouco refletiu-se na política levada a cabo pelo governo Vargas, virtualmente ao longo da década de trinta. Essa idéia talvez tivesse desaparecido se aquelas pessoas que a ela se mantiveram fiéis não encontrassem uma oportunidade de realizá-la em âmbito estadual, através das universidades de São Paulo e do Distrito Federal" (p.60).

Há uma intenção explícita do governo federal, principalmente após 37, de assumir o controle das iniciativas no campo cultural. A idéia, comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que com base na **autoridade do saber** iriam **orientar a nação** (pairando, de certa forma, acima do Estado) seria, no contexto da ideologia do Estado Novo, considerada perigosa. O governo federal quer ter o monopólio da formação dessas elites e impõe sua tutela sobre a universidade.

É nesse contexto igualmente que se estabelece como atribuição primordial da Faculdade de Filosofia a preparação do magistério para o ensino secundário e normal (aliás, a preocupação básica era com o controle e a conseqüente padronização desse preparo). Embora se atribuam também a essa instituição dois

outros objetivos: de "preparar *trabalhadores intelectuais* para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" e "realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituem objeto do seu ensino" (alíneas a e b do art. 1º, do Decreto-lei nº 1190, de 04.04.39 — grifo nosso), a própria formulação desses objetivos já era indicativa de uma concepção que se afastaria daquela expressa no Manifesto de 32 e que se tentara implementar com as experiências da USP e da UDF.

Defrontam-se nos anos 20 e 30 diferentes projetos de reconstrução nacional via educação, que informam concepções diversas acerca da preparação das elites, da relação educação do povo (ou das massas)/educação das elites (e da maior ou menor ênfase posta num desses pólos), do papel dessas elites no processo de reconstrução nacional e de sua própria constituição. Essas divergências se expressam não só nos diferentes projetos de universidade emergentes no período, como na maneira peculiar de se conceber a relação universidade/formação de professores.

### A UDF: UMA "UNIVERSIDADE DE EDUCAÇÃO"

Num pequeno cartão enviado a Anísio Teixeira, em 27 de abril de 1935, Tales de Azevedo felicitava-o pela criação da sua "Universidade de Educação". Intuitivamente, Tales expressava com essa denominação aquilo que se constituiu, a nosso ver, no cerne da concepção de universidade que informou a experiência da UDF.

Essa denominação, para nós, é especialmente feliz, em mais de um sentido. Na prática, a UDF acabou por direcionar-se primordialmente para a formação de professores até porque, pelas próprias restrições que lhe foram impostas pelo governo federal, apenas puderam funcionar, no seu interior, os cursos que forneciam licença para o magistério das escolas secundárias (à exceção de alguns poucos oferecidos pelo Instituto de Artes), como evidenciam tanto os editais de vestibular, quanto os relatórios de fim de ano da Universidade.

Por outro lado, a UDF não só se propunha, entre seus objetivos, formar professores *para todos os graus de ensino*, mas pretendia ser o *locus*, por excelência, onde se aglutinariam os **mestres** que, formando discípulos e socializando o seu saber, seriam capazes de construir uma ciência e uma cultura verdadeiramente brasileiras. Para Anísio, apenas a universidade enquanto o espaço de "reunião entre os que sabem e os que desejam aprender" (Teixeira, 1962. p.183) possibilitaria não só romper com o autodidatismo, ao sabor do qual se vinha formando o quadro intelectual do país até então, como também superar o "famigerado antropofagismo político e mental" — o aspecto mais grave do "aparentemente inocente autodidatismo nacional" — que fazia com que, no Brasil, um homem culto fosse sistematicamente hostilizado pelos outros homens cultos e "o campo de ação intelectual e pública" se constituísse num "campo de lutas mesquinhas e pessoais, em que se entredre-

voram, sem brilho e sem glória, os poucos homens de inteligência e imaginação que ainda possuímos" (p.87).

Para ele, era esse isolamento que a universidade viria destruir. Nas suas palavras: "A Universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la. A identidade de processos, a identidade de vida, e a própria unidade local fará com que *nos cultivemos em sociedade. Que ganhemos em comum, a cultura*" (p.87 — grifos nossos).

Da fato, se a historiografia da educação tem enfatizado o importante papel dos Pioneiros na organização do campo profissional de atuação dos educadores, os trabalhos sobre a história das ciências, no país, nos mostram, por outro lado, que, especialmente por meio das experiências universitárias vinculadas a esse grupo de educadores, sua atuação foi muito mais ampla, interferindo significativamente na institucionalização de outros campos de conhecimento, tanto na área das ciências sociais (a Sociologia, a Antropologia), quanto na área das ciências naturais e exatas (a Física, especialmente, e a Química).

Para Martins (1987), os anos de 20 a 40 estão marcados pela tentativa da *intelligentzia*<sup>1</sup> brasileira de "estruturar o campo cultural"<sup>2</sup>, estruturação esta que: "Significava a possibilidade de criar instituições modernas, abertas ao espírito de renovação e de pesquisa, e, num outro registro, instituições capazes, também, de tirá-la do isolamento, de difundir sua mensagem e de criar um mercado, não necessária ou exclusivamente no sentido econômico do termo, mas também no sentido de um lugar onde se intercambiam idéias. Em suma os *locii* para a fundação, o reconhecimento e a expansão de sua identidade social, e mesmo de sua 'missão' na sociedade" (p.79).

Especificamente, as experiências da USP e da UDF seriam a expressão mais acabada dessa tentativa de estruturação de um campo cultural relativamente autônomo frente ao Estado. Nessa direção, Martins faz uma distinção, para nós significativa, entre duas experiências universitárias. Para ele, o fato de que houve, no caso da USP, um consenso imediato entre os seus organizadores de que não havia no Brasil homens de ciência à altura da tarefa a que se propunham, afastou dessa experiência a *intelligentzia* nacional. Com efeito, mais de dois terços das principais disciplinas oferecidas pela Faculdade de Filosofia da USP foram ocupadas por professores estrangeiros, especialmente franceses. No caso específico da UDF, a presença de professores estrangeiros foi relativamente menor e toda uma plêiade de intelectuais nativos — escritores, artistas (o núcleo inovador de 22) e cientistas (pioneiros, geralmente autodidatas, egressos das escolas superiores tradicionais) — tanto no domínio das ciências humanas e sociais, quanto no das ciências naturais e exatas, foram convocados para as tarefas de ensino e pesquisa e aderiram entusiasticamente à empreitada.

A nosso ver, inclusive, houve, nesse caso, uma feliz correspondência entre o pragmatismo deweyano que constituía a base da concepção pedagógica de Anísio — fundamento de sua atuação reformadora —

e o espírito experimentalista que animava esse grupo de intelectuais (bem como os professores estrangeiros contratados para a Universidade), como se pode depreender dos seus próprios depoimentos. Significativamente, esse grupo conseguiu garantir a relativa continuidade dos trabalhos da Universidade, após a prematura saída de Anísio, até 1939. Nesse ano, a UDF seria definitivamente extinta pelo governo federal. Com a reorganização da URJ e sua conseqüente transformação em Universidade do Brasil, e, especialmente, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia — tornada modelo e padrão para todas as instituições congêneres existentes e a serem criadas —, o Estado impõe a sua tutela sobre a universidade e fazendo letra morta à autonomia do campo cultural, na perspectiva de Martins.

Para nós, o impacto da extinção da UDF foi diferenciado nos diversos setores do campo cultural<sup>3</sup> que se estruturava. No caso das letras e das artes, garantiu-se, de certa forma, o processo de renovação que se iniciara nos anos 20 (e que tem como marco principal a Semana de Arte Moderna de 22), com a instituição do mecenato de Estado<sup>4</sup>, que caracterizou a atuação de Capanema nos anos 30 e 40 à frente do MES. Criou-se, entretanto, uma relação de dependência cujos efeitos, segundo nos parece, se prolongam até os nossos dias. Nessa direção, concordamos com Miceli (1989, p.95) quando este afirma ter sido Capanema o responsável pela política cultural de efeitos mais duradouros no âmbito das instituições culturais públicas. Essa política definiu e constituiu a cultura como um negócio oficial, legitimando a intervenção do Estado em todos os setores de produção, difusão e conservação do trabalho intelectual e artístico.

No caso específico das ciências naturais e exatas, garantiu-se, de certa forma, a continuidade do seu processo de institucionalização no Rio de Janeiro, com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia e a absorção de um número significativo de professores e alunos da Escola de Ciências da UDF.

Analisando a experiência dessa Escola, no que diz respeito à sua contribuição para o desenvolvimen-

1 Para Martins (1987) o conceito de *intelligentzia* refere-se a um tipo específico de intelectual, cujo atributo principal é a sua condição de ator político e cuja emergência, enquanto sujeito coletivo, está ligada a certas condições sociais, políticas e culturais. Para esse autor, as condições específicas do país, nos anos 20 a 40, propiciaram o surgimento de uma *intelligentzia* brasileira, à qual se integravam os chamados intelectuais da educação.

2 Martins (1987) utiliza a expressão "campo cultural" com um sentido a que ele chama de neutro ou descritivo, ou seja, como "um espaço ao mesmo tempo abstrato e físico onde se concentram as atividades culturais e suas instituições", em contraposição ao conceito que lhe é atribuído por Bourdieu, de "campo de forças".

3 Usamos a expressão "campo cultural" no mesmo sentido que lhe atribui Martins (1987).

4 Usamos a expressão "mecenato de Estado" no sentido que lhe é atribuído tanto por Martins (1987), quanto por Miceli (1989).

to da ciência no país, Paim (1982) considera-a "plenamente justificada" quanto à formação de professores de nível superior, bem como de pesquisadores, ressaltando que, já no ano letivo de 1938, a UDF contava com uma equipe respeitável de jovens professores, cuja formação se completaria no seu próprio seio (p.74). Além disso, Paim relaciona vários pesquisadores de renome, formados pela UDF, que passaram a trabalhar nas instituições de pesquisa existentes fora do âmbito universitário. Para Paim, a absorção dessa experiência pela nável Faculdade de Filosofia permitiu dotar a URJ (tornada Universidade do Brasil) dos cursos que dela fariam uma "universidade autêntica", tendo a UDF, nesse sentido, criado o clima favorável para que a URJ "empreendesse os passos requeridos pela efetivação da pesquisa científica como parte do ensino superior" (p.75). Por essa via, Paim afirma a continuidade entre as experiências da UDF e as da Faculdade Nacional de Filosofia.

Cumpre destacar, como nos mostram os trabalhos de Schwartzman (1979 e 1982) e do próprio Paim (1982), que, nesse caso específico, a Escola de Ciências da UDF tinha como sua base de sustentação um pequeno núcleo de cientistas pioneiros, que se organizara ao redor da Academia Brasileira de Ciências e posteriormente da ABE, e que foi responsável por trazer ao Brasil uma visão totalmente nova, não só com relação à organização da vida universitária, mas também da própria natureza da atividade científica, rompendo com o positivismo hegemônico nas escolas tradicionais. Foi esse grupo que, num primeiro momento, como afirmamos acima, garantiu a continuidade dos trabalhos da UDF até 39 e que, após a sua extinção, não se perdeu a idéia de uma atividade científica centrada na pesquisa e perseguida "por seus méritos próprios" (Schwartzman, 1982. p.12)<sup>5</sup>. Entretanto, a triagem ideológica que se fez entre os professores da UDF, no momento da sua incorporação à Faculdade Nacional de Filosofia, atingiu, certamente com mais força, a área das ciências humanas e sociais.

Nessa área, efetivamente, nos parece que os efeitos da extinção da UDF foram particularmente negativos.

No seu trabalho sobre a história das ciências sociais no Brasil, Miceli (1989) afirma categoricamente que, à exceção dos três grandes museus criados no país no final do século XIX (Paulista, Nacional e Goeldi), a institucionalização desse campo de conhecimentos se deu por meio dos experimentos universitários desenvolvidos nos anos 30 e 40. Para esse autor, foram essas experiências que permitiram romper com a tradição da República Velha (garantindo, a nosso juízo, não só a criação de uma nova tradição, mas talvez, principalmente, a sua reprodução) e dos grandes autores ou pensadores sociais autodidatas que operavam simultaneamente como "letrados, homens públicos e políticos profissionais" (1989. p.6). Ou melhor, usando as palavras de Almeida (1989), "inaugurar a difícil metamorfose das Ciências Sociais de ponto de vista em disciplina acadêmica, com aspiração a ciência" (p.190). Comparando a situação de São Paulo e Rio de Janeiro ao esse respeito, Miceli aponta a

existência de uma estreita ligação entre o grau de autonomia institucional e científica de que gozaram os praticantes das novas disciplinas e o impacto intelectual e político das suas obras, bem como os conteúdos substantivos das diferentes orientações acadêmicas e intelectuais adotadas. Para ele, o Rio de Janeiro enfrentou uma "equação sociopolítica" fortemente contrastante com a situação paulista e que está na origem do insucesso da experiência da UDF, que se deveu "à fortíssima ingerência política das autoridades governamentais e, por outro lado, aos obstáculos de toda ordem impostos pelo exercício do controle confessional católico" (1989. p.15). No Rio, as iniciativas institucionais bem-sucedidas (inclua-se, aqui, a Faculdade Nacional de Filosofia) foram aquelas que ganharam impulso sob a proteção de lideranças e círculos governamentais influentes. Esse enraizamento na máquina oficial marcou, para Miceli: "O perfil das organizações assim constituídas, os horizontes doutrinários de seus integrantes, a agenda de preocupações, projetos e objetivos, enfim, imprimindo o selo do interesse político partidário sobre a mentalidade e a formação dos praticantes recém-recrutados para as novas disciplinas, sobre a natureza dos laços que passaram a manter com seus mecenas públicos e, como não podia deixar de ser, sobre os produtos dessa nascente atividade intelectual" (p.15).

Miceli conclui que, com isso, "as Ciências Sociais cariocas e seus praticantes foram firmando uma tradição de reflexão abrangente e totalizante, relegando a segundo plano qualquer intenção heurística" e a "Ciência Social enquanto tal" acabou por se constituir em "uma ambição e um feito paulista" (p.15).

Embora se possa questionar esta última afirmação de Miceli, não se pode contestar sua observação de que no Rio de Janeiro sequer chegou a se constituir uma equipe de investigação ou uma turma de docentes ou mesmo uma corrente de pensamento lastreada pela Universidade, no caso específico das ciências sociais. E que isso se deveu, em larga medida, à forte ingerência política do governo federal, que fez com que as posições universitárias acabassem por se tornar alvos de clientelismo, rapidamente preenchidas por "docentes estrangeiros acima de qualquer suspeita doutrinária, por jovens provincianos recém-chegados ao Rio na cola de algum protetor ou mandachuva político e por docentes transferidos de cátedras de ensino jurídico ou médico" (1989. p.81-2). A farta correspondência de Capanema a esse respeito, no momento da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, e, em especial, a correspondência com Alceu Amoroso Lima (exemplificativa da triagem feita pela Igreja Católica) documentam amplamente essa constatação de Miceli. Além de que, como se pode também comprovar pela documentação existente, a nomeação de professores para a Faculdade Nacional de Filosofia dependeu, durante todo o período do Estado

5 A experiência da UDF, de alguma forma, permitiu a consolidação e a ampliação desse grupo, com a incorporação de novos elementos, garantindo-se, dessa forma, a sobrevivência e a reprodução do pequeno núcleo inicial.

Novo, de autorização presidencial, ouvidos os órgãos de Segurança Nacional. Inegavelmente, como afirma também Almeida (1989), a área de ciências sociais no Rio de Janeiro “foi constituída com o concurso de pensadores de renome, mas simpáticos ou comprometidos diretamente com o Estado Novo, e de professores estrangeiros, basicamente franceses, ligados à corrente de pensamento católico” (p.198).

Essa ingerência do Poder Executivo sobre a natureza e condições do exercício da atividade acadêmica, bem como sobre a distribuição do poder no interior da universidade pública, fez com que “esta passasse a depender predominantemente de critérios externos e alheios à vida intelectual nem sempre benéficos ao seu florescimento” (p.201).

Essas conseqüências foram particularmente funestas para a área específica da educação. A Faculdade Nacional de Filosofia sequer incorporou na sua estrutura a Escola de Educação da UDF, que foi formalmente excluída da nova instituição. O parágrafo único do artigo 1 do Decreto-lei nº 1063, de 20.01.1939, que “dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil” estabelece, explicitamente, que: “Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, *bem como o curso de formação de professores primários, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação*” (Arquivo Capanema, GC 36.09.18/ g/ 5, CPDOC/FGV—grifos nossos).

Na verdade, revertia-se o processo que transformara a antiga Escola Normal do Rio de Janeiro em uma escola de nível superior para a “formação profissional do mestre”, processo este que culminara com a incorporação do Instituto de Educação à UDF, tornando então não só um centro de formação e aperfeiçoamento para professores de todos os graus de ensino, mas também “uma escola de pesquisas educacionais e de cultura superior no ramo”, como já antevia Anísio na exposição de motivos anexa ao decreto de criação do Instituto, ou um “centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional”, como estabelecia o decreto de criação da universidade. Parece-nos que é especialmente esse segundo objetivo que se perde com a não incorporação do Instituto à Faculdade de Filosofia. O sonho de Anísio de institucionalizar o **estudo científico da educação**, o que permitiria superar o tratamento meramente empiricista que até então se tinha dado no país aos problemas educacionais, fornecendo a base indispensável para uma **educação progressiva** (sonho que Anísio iria perseguir ao longo de todo o resto de sua vida), não seria de forma alguma atendido com a criação, no interior da Faculdade de Filosofia, de uma seção de Pedagogia e do correspondente curso, bem como de uma seção especial de Didática (totalmente desvinculada da seção de Pedagogia), cujos objetivos foram definidos a partir de uma visão corporativa e burocratizada da atividade educativa. Com a exclusão da Escola de Educação da nova

estrutura universitária — fato que também atingiu a USP — não se conseguiu garantir a existência no interior da universidade de um nicho institucional para o estudo científico da educação, nos moldes propostos pelos Pioneiros. Isso fez com que a geração dos intelectuais da educação não conseguisse garantir a sua reprodução e, conseqüentemente, inaugurar uma nova tradição no campo pedagógico que efetivamente rompesse com o empiricismo reinante (objetivo que esses intelectuais vão continuar perseguindo nos anos 40 e 50, especialmente Anísio, dentro e fora do âmbito universitário, embora sempre no interior da administração pública).

Cumprir destacar que, no caso específico de São Paulo, a situação foi um pouco diferenciada, já que a idéia da incorporação do Instituto de Educação à Universidade, como já dissemos anteriormente, era contestada até por alguns dos próprios mentores do projeto da USP. De qualquer forma, os reflexos dessa exclusão, para nós, se fazem sentir até hoje, no desprestígio que cerca os estudos superiores de educação (o que, em parte, se justifica pela própria inconsistência da área). Gerou-se uma situação peculiar, já que o campo da educação acabou por se profissionalizar, sem que tenha conseguido institucionalizar-se como uma área de estudo e pesquisa em nível acadêmico.

Essa questão expressa uma das dimensões da verdadeira colisão entre o projeto universitário de Anísio e o de Capanema, especialmente significativa para a nossa reflexão.

## O EDUCADOR: DE INTELLECTUAL A BUROCRATA

Para nós, a opção de Capanema por excluir da estrutura da UB uma escola específica de Educação não se fundamentava apenas em razões de ordem financeira ou burocrática, mas constituía uma expressão do seu projeto de formação das elites baseado numa concepção organicista do sistema de ensino (ele próprio expressão da visão orgânico-corporativa da sociedade), que, por sua vez, contrapunha a cultura humanística à ciência e à técnica, entendidas — a cultura, por um lado, e a técnica, por outro — como os núcleos de dois sistemas paralelos e diferenciados.

Era, sem sombra de dúvida, essa visão dicotomizada de Capanema que o levava a excluir do âmbito do ensino superior os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária. Mas era, também, essa mesma visão dicotomizada que o levava, igualmente, a, num mesmo movimento, reduzir o pedagógico à sua estrita dimensão técnico-metodológica, no próprio processo de formação do professor secundário.

Ora, foi exatamente essa perspectiva que informou a estruturação das seções de pedagogia e de didática, no interior da Faculdade Nacional de Filosofia. Um exemplo seria a reorientação que se verificou quanto ao próprio conteúdo da formação pedagógica — prevista como **complemento** da preparação do professor secundário — com a substituição de disci-



plinas tais como a História e a Filosofia da Educação, e mesmo a Educação Comparada, pelas Didáticas Geral e Especial e pela Administração Escolar, e, particularmente, a exclusão da Filosofia do processo de formação do professor.

Dessa perspectiva, a concepção de Capanema se contrapunha à visão de Anísio que, se, por um lado, não negava a importância de munir o professor com o "bastão da ciência", segundo suas próprias palavras, por outro, entendia que as bases "científicas" do trabalho docente eram as ciências humanas e sociais aplicadas à educação — exatamente as que eram excluídas por Capanema do currículo de formação de professores — e, especialmente, a Filosofia, elemento integrador da prática docente, enquanto teoria geral da educação e disciplina de síntese que coroava o seu processo de formação. Aliás, mais do que formar o professor dentro de uma determinada concepção filosófica, o que Anísio pretendia era fundamentalmente dotá-lo dos instrumentos (o "método") que lhe permitissem elaborar a sua própria síntese.

Ora, a concepção de Capanema sobre o processo de formação do professor se afastava radicalmente dessa ótica pelo seu objetivo explícito de **conformação** a um projeto de unificação e homogeneização cultural que excluía o debate filosófico e que se faria sob a égide e direção do Estado autoritário e centralizador.

A esse respeito, é significativo destacar que a mesma dissociação entre a filosofia e a técnica, que levava Capanema a excluir o debate filosófico do âmbito da pedagogia e conseqüentemente do processo de formação do professor, se efetivava também entre a técnica (ou melhor, a ciência) e a política.

Na verdade, para Capanema, a política não era o campo da ciência. Diferentemente de Anísio, para quem a "mentalidade científica" deveria invadir o ter-

reno da política — o que supunha instaurar nesse campo o livre debate das idéias, para que as melhores triunfassem —, para Capanema, tanto a política, como a filosofia, se constituíam no campo das certezas e das verdades **transcendentes**, o que implicava excluir ou ao menos limitar o debate, garantindo a necessária unidade e uniformidade das idéias.

Desse ponto de vista é que a preocupação básica de Capanema, ao estabelecer como objetivos da sua Faculdade Nacional de Filosofia a preparação de professores secundários bem como a de especialistas de educação, para o preenchimento dos cargos técnicos do MES — objetivo principal do curso de Pedagogia que se criava —, não era a de formar filósofos da educação ou políticos, mas apenas a de **conformá-los** ao seu projeto político de construção da nacionalidade. Era esse 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.

Quadros intelectuais **a serviço do Estado** assinalavam não só a pretensão de Capanema, mas a base da sua própria prática de cooptação de intelectuais, ao longo dos anos em que esteve à frente da área de educação e cultura.

Nesse movimento, em que o educador se transformava de **intelectual** — no sentido atribuído por Anísio a este termo: filósofo da educação e político — em **burocrata** a serviço do projeto estatal, é que se extinguiu o sonho de Anísio de estruturação autônoma do campo da educação (o que se faria pelo aprofundamento das "bases científicas" da ação educativa) e da própria existência, no interior da Universidade, de um nicho para o seu "estudo científico" (o que deveria informar, exatamente, a ação político-administrativa no campo).

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA, Maria Hermínia T. de. Dilemas da institucionalização das Ciências Sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio (org.). *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; IDESP, 1989. v.1.
- ANTUNHA, Heládio C. G. *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. São Paulo: MEC/INEP/CRPE, 1974.
- AZEVEDO, Fernando de. *A Educação na encruzilhada, problemas e discussões*. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BUFFA, Ester. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n.47, p.13-9, jul./set. 1990.
- CARDOSO, Irene de A. R. *A Universidade da comunhão paulista: o projeto da criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- CARVALHO, Marta Maria C. *Molde nacional e forma cívica*. Higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo, 1986. Tese (dout.) FEUSP.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- MARTINS, Luciano. A Gênese de uma inteligentzia: os intelectuais e a política no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.2, n.4, p.165-87, jun. 1987.
- MICELI, Sérgio. *História das Ciências Sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais; IDESP, 1989. v.1.
- PAIM, Antonio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo; Rio de Janeiro: Nacional; FINEP, 1979. \_\_\_\_\_ (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982.
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso proferido na inauguração dos cursos da UDF, em 31/07/1935. In: "Notas para a História da Educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.37, n.85, p.181-8, jan./mar. 1962.
-