

## 4

### **Das trajetórias e memórias de pedagogos *primordiais*: os *primórdios* do Curso de Pedagogia no Brasil**

Na busca por saber sobre como se posicionam acerca do Curso de Pedagogia no Brasil aqueles pedagogos que foram testemunhas dos seus tempos iniciais e que, pela trajetória percorrida, acabaram por ocupar posições primordiais para o desenvolvimento desse curso, deparei-me com percursos peculiares e histórias singulares. Cada entrevistado tem uma trajetória própria, que se encontra com as dos demais no que diz respeito à seriedade, ao investimento e ao compromisso político em trabalhar pela transformação da realidade educacional e social de nosso país.

Ouvir esses pedagogos no tocante aos primórdios e à evolução do Curso de Pedagogia no Brasil me fez conhecer uma face da história de cada um junto com a história desse curso, perpassada de múltiplos aspectos. Aspectos, dentre outros, que tocam nas disposições desses agentes para se tornarem pedagogos (ou professores?), na relação quase, ou mesmo, parental entre os cursos Normal e de Pedagogia, na cultura própria do curso e no modo como ela foi se reelaborando e assim imprimindo novos e reafirmando velhos desafios.

Neste capítulo, me deterei na abordagem de aspectos característicos dos primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, deixando as mutações por ele sofridas para serem focalizadas posteriormente. A referência principal será o conjunto de depoimentos dos dezessete pedagogos participantes do estudo, cujas trajetórias afirmam certamente o protagonismo de cada um deles sobre o início do curso ou um período bem próximo dele.

Dois grandes temas, decorrentes da análise dos dados construídos, orientarão as considerações sobre os primórdios do Curso de Pedagogia entre nós: a relação estabelecida com o Curso Normal e a estabelecida com diferentes filiações disciplinares.

#### 4.1.

#### Curso Normal e Curso de Pedagogia: uma relação parental

Falar do Curso de Pedagogia sem falar do Curso Normal parece ser algo difícil, visto que em todos os depoimentos esta relação se estabeleceu, mesmo no caso das duas únicas entrevistadas que não ingressaram na Escola Normal. Ao serem abordados sobre como foi o Curso de Pedagogia que fizeram, os entrevistados, em sua totalidade, mencionaram aspectos que focalizam diretamente o Curso Normal, seja para explicar as suas motivações para se tornar pedagogo, seja para comentar comparativamente o Curso de Pedagogia no tocante às disciplinas, à metodologia das aulas, aos professores e à própria finalidade desse curso, seja, ainda, para justificar sua inserção como formador de professores primários, cujo *locus* preferencial e, até então, exclusivo, sempre foi a Escola Normal.

A entrevistada A-30, que não fez nem o Curso Normal nem o de Pedagogia, portanto uma exceção à regra, já justificada, no decorrer do seu depoimento trouxe à memória aspectos históricos referentes aos dois cursos, reafirmando, como testemunha do tempo de criação do Curso de Pedagogia no Brasil, a transferência que ocorreu de um contexto formador para o outro. Ela explica que as Escolas Normais isoladas, localizadas em diversas cidades, estados e regiões do país focavam preferencialmente a formação do docente para o ensino primário, enquanto que os Institutos de Educação, em menor número, buscavam abarcar, também, outras frentes formativas. No caso do Instituto de Educação do estado de São Paulo, criado na década de 30, além de oferecer formação para professores primários, oferecia cursos de formação pedagógica para professores do ensino secundário e cursos de aperfeiçoamento para administradores escolares, inspetores e delegados de ensino. Com a criação do Curso de Pedagogia vinculado à Faculdade de Filosofia, e não ao Instituto de Educação, o papel desse Instituto é redefinido e, em boa parte dos casos, seus professores são remanejados para a pedagogia, continuando a desenvolver no contexto desse novo curso o que já realizavam nos cursos que ministravam no Instituto de Educação. Na sua avaliação, o caso de São Paulo é bastante revelador dessa situação.

Tal como rememora a entrevistada, as aulas da primeira turma da Faculdade

de Filosofia, Ciências e Letras da USP iniciaram em setembro de 1934 no espaço do Instituto de Educação Caetano de Campos, sob a responsabilidade dos professores desse Instituto. Mais tarde, em 1938, com a criação da seção de Educação, que em 1939 passaria a oferecer o Curso de Pedagogia, o Instituto foi desvinculado dessa universidade e boa parte dos professores transferidos para a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tornando-se primordiais para o processo de implantação do Curso de Pedagogia. Como ela própria diz:

A seção pedagógica do Instituto de Educação foi anexada à Faculdade de Filosofia da USP. Uma vez extinto o Instituto, os professores passaram para a Faculdade, dando continuidade ao que faziam no Normal. [...] Veja, eu estou falando de pessoas muito expoentes. A professora Noemy da Silveira Rudolfer, de psicologia, fazia pesquisas interessantíssimas em um laboratório próprio, que foi freqüentado até por Wallon. O professor Fernando de Azevedo, que foi um dos iniciadores dos estudos sociológicos aqui em São Paulo, participou do processo de criação da USP e instituiu a Cadeira de Sociologia, da qual foi um dos principais catedráticos. O professor Onofre de Arruda Penteadó Júnior, do qual fui assistente, foi quem afinal desenvolveu as idéias de uma didática própria para o ensino secundário. O professor Roldão Lopes de Barros foi um dos grandes iniciadores dos estudos sobre administração, tendo como assistente o professor José Querino Ribeiro. Todas essas pessoas são oriundas da Escola Normal e foram grandes iniciadores dos estudos pedagógicos. Formaram muita gente importante. Os estudos de cada um deles representam referências importantes... [...] Sem dúvida, nesses professores você encontra a origem do desenvolvimento da pedagogia (curso) no estado de São Paulo. **(Entrevistada A-30)**

Como se pode observar, o testemunho dessa entrevistada apresenta um conjunto de grandes educadores do Brasil, situados no contexto do Instituto de Educação Caetano de Campos e de sua Escola Normal, cuja história está intimamente relacionada à origem da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e, portanto, do Curso de Pedagogia que ali se ofereceria. Ponto significativo é a ênfase que ela faz questão de ressaltar no que diz respeito à importância desses educadores, cujo trabalho desenvolvido no contexto do Normal se consolidaria no contexto da Pedagogia, contribuindo para o fortalecimento das pesquisas educacionais em nosso país e para a formação de gerações e gerações de pedagogos, professores e pesquisadores. De fato, os entrevistados que cursaram pedagogia na USP, em diversos momentos de seus depoimentos, fazem menção ao papel desempenhado por esses e outros professores.

Os fatos narrados vão ao encontro do que situam os historiadores da

educação brasileira. Tanuri (2000), em artigo que sintetiza a história da formação de professores no Brasil, sinaliza, dentre outros aspectos, a transferência de professores do Instituto de Educação de São Paulo para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, tal como mencionou a entrevistada A-30. No seu dizer,

o Instituto de Educação de São Paulo, pela sua Escola de Professores, foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo, passando a responsabilizar-se pela formação pedagógica dos alunos das diversas seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério. A desvinculação só se dá em 1938, com a criação da Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, transferindo-se os catedráticos do Instituto para a nova seção. (Tanuri, 2000, p.73)

Certamente os aspectos que cercam as origens históricas do Curso de Pedagogia entre nós são bastante intrigantes e instigantes, revelando vários aspectos de aproximação com o Curso Normal, tal como evidenciam estudos anteriormente desenvolvidos e, aqui mesmo, já sinalizados, dentre os quais situo os de Brezezinski (1996) e o de Bissolli da Silva (1999). Todavia, já tendo brevemente comentado o caso de São Paulo sobre a relação institucional entre a Escola Normal e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o destaque de seus professores nesses tempos primordiais, quero tratar da aproximação entre os Cursos Normal e de Pedagogia, considerando o que consegui apreender das análises dos depoimentos, fixando-me em dois aspectos que emergiram com muita força da fala dos entrevistados.

#### **4.1.1. A normalização impressa pela Escola Normal**

O Curso de Pedagogia se afirmou no seu início e, também, durante boa parte do seu percurso como uma continuidade natural ao Curso Normal. Dos dezessete entrevistados, quinze são egressos da Escola Normal. Muitos não sabiam que curso superior fazer ou não tinham condições estruturais de fazer o que almejavam. No caso dos que não sabiam o que fazer, isso nem era preciso, visto que a Escola Normal se colocava como uma predefinição.

É importante salientar que no contexto da história do Curso de Pedagogia, esboçado no terceiro capítulo, a Escola Normal não se insere oficialmente como uma pré-condição, embora o Curso de Pedagogia tenha a sua gênese nos cursos pós-normais realizados nessas antigas escolas, segundo observou Brzezinski (1996, p.19).

Os entrevistados enfatizam, de modo geral, a opção pela pedagogia como algo naturalizado, mesmo quando o interesse inicial recaía sobre um outro curso, como se pode depreender das suas falas:

Meu desejo era cursar filosofia, mas como tinha feito o Curso Normal, o curso superior possível naquele momento era o de pedagogia. Fui fazê-lo como estratégia para cursar filosofia posteriormente. **(Entrevistada B-40)**

Eu podia tentar fazer medicina. Mas o fato de ter feito Escola Normal, encaminhava, mais ou menos, naturalmente, para a pedagogia. **(Entrevistado C-50)**

Eu tinha vontade de fazer arquitetura. Mas não era usual naquela época uma moça morar longe de casa para estudar, a não ser que fosse em um internato, o que não era o caso. Como fiz Escola Normal, então fui para o Curso de Pedagogia, que era o único existente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da minha cidade. **(Entrevistada F-50)**

Eu não pretendia fazer pedagogia. Inicialmente, eu queria fazer francês (...). Mas, quando eu fiz a Escola Normal, eu tive uma professora que me influenciou para a pedagogia. **(Entrevistada L-60)**

Fui normalista e adorava ser normalista. Tive uma professora de metodologia de ensino que eu gostava muito. Eu me lembro que eu falava assim: *Eu quero ser como a senhora*. Ela dizia: *Então, você tem que fazer pedagogia*. Cheguei a fazer inscrição para o vestibular de psicologia, mas resolvi optar mesmo pela pedagogia. **(Entrevistada N-60)**

Eu gostaria de ter feito letras e não fiz devido às injunções do Curso Normal, que, na minha época, qualificava para a pedagogia. Para cursar letras, teria que ter feito exames complementares para obter um diploma do curso clássico. Não me dispus a isto. Já trabalhava e considerei mais cômodo fazer pedagogia. **(Entrevistada P-60)**

Psicologia sempre foi a minha primeira opção. Só que, para cursá-la, eu teria que mudar de cidade, o que dependia da autorização e da ajuda da família. A pedagogia era a segunda opção, que foi assumida com a experiência vivida no Curso Normal e no Curso de Aperfeiçoamento. **(Entrevistada Q-60)**

Como se pode perceber pelos fragmentos acima, a naturalização impressa pela Escola Normal sobre o Curso de Pedagogia, é algo que se manifestou nas três

décadas investigadas, mesmo entre aqueles que se situam no meado e no final da década de 60, quando as possibilidades de ingresso no ensino superior eram maiores. A dimensão dessa tendência se expressa de tal forma, que alguns ingressaram no Curso de Pedagogia sem sequer saber sobre o seu destino profissional, movidos exclusivamente pelo fato da Pedagogia se apresentar como uma continuidade do Normal.

Eu tinha feito o Curso Normal. Nessa época, eu não tinha muita clareza sobre o que era o Curso de Pedagogia... Sobre quais eram as suas possibilidades profissionais... Eu o considerava como o curso que mais se aproximava do Normal, por isto o mais adequado para eu fazer. **(Entrevistada K-60)**

Em alguns casos se colocava de forma bastante clara o desejo de ser professor. Mas essa condição já tinha sido alcançada por meio do Curso Normal. Qual seria, então, o diferencial? Provavelmente, a possibilidade de atuar no curso ginásial, como professor de matemática ou história, e de formar professores no contexto da própria Escola Normal, o que, também, já era experimentado por alguns dos entrevistados, em especial aqueles que se situam nas décadas de 40 e 50, em função do aumento de oferta do ensino ginásial e da carência de professores habilitados.

A expansão da Escola Normal, mais do que dos cursos clássico e científico, a tornou uma opção mais acessível, sobretudo para as mulheres. Vários estudos cuidaram de analisar do ponto de vista sociológico a inserção das mulheres no magistério primário, dentre os quais os trabalhos clássicos de Gouveia, 1965, e de Pereira, 1969, na década de 60; e os de Pessanha, 1994, e de Lelis, 1995, na década de 90. De um modo geral, observa-se que o determinismo sociológico sobre a trajetória estudantil e profissional das mulheres, do período estudado levava sem grandes questionamentos para a carreira do magistério. Os depoimentos, a seguir, situam bem esse contexto.

Minha mãe era professora, levando-me a acompanhar desde cedo o seu trabalho. Meu pai, por ser um homem muito austero, falava assim: “*Filha minha não trabalha em repartição pública. Filha minha só pode ser professora*”. Então, tinha uma determinação familiar bastante forte para eu ser professora. **(Entrevistada F-50)**

Eu nunca pensei em ser professora. Fiz Escola Normal porque meu pai não me deixou fazer científico numa cidade vizinha. **(Entrevistada H-50)**

Eu fui para o Normal, e, como eu disse, era uma questão de uma opção que se fazia por tradição. As mulheres iam para o Normal. O colégio que eu estudava só tinha o Normal, não tinha curso científico. Eu teria que mudar para a escola pública e meu pai tinha sonhado que era naquele colégio de meninas que eu ia estudar. [...] Eu me lembro que eu não queria fazer o Curso Normal. Eu cobiçava a opção científica, a faculdade de medicina... Mas não tinha chance porque naquele momento ainda não era tão comum as mulheres saírem de casa para estudar, embora muitas já o fizessem. Mas não para uma família de filhos de libaneses, conservadora... **(Entrevistada I-60)**

Dada uma tradição cultural brasileira de encaminhar as filhas para o magistério, eu fui para a Escola Normal. Por um lado, pelo meu pai que via nisso uma profissão digna, séria e apropriada para a mulher; por outro lado, pelas professoras que me estimulavam a isso. **(Entrevistada P-60)**

A análise dos depoimentos confrontada com a história do curso realça que essa precondição oficiosa interferiu não apenas na escolha do Curso de Pedagogia como desdobramento do Curso Normal, mas, mais do que isso, no próprio desenvolvimento do Curso de Pedagogia, como veremos a seguir.

#### **4.1.2.**

#### **A força do Curso Normal no processo de se fazer professor e a força do Curso de Pedagogia no processo de se fazer pensador da educação**

Para a grande maioria dos entrevistados, a formação para se tornar professor foi obtida por meio do Curso Normal. O Curso de Pedagogia, apesar de se colocar, também, como agência de formação docente para o Curso Normal, parece não ter explorado suficientemente a prática desse ofício, segundo os entrevistados. Entretanto, a pedagogia, principalmente para aqueles que a cursaram nas décadas de 40 e 50, favoreceu uma sólida formação teórica, condição necessária, na visão dos entrevistados, para o processo de pensar, refletir, pesquisar e construir conhecimentos sobre a educação. A partir da análise dos depoimentos identifiquei dois fatores que considero importantes para a compreensão desse aspecto referente à relação entre o Curso Normal e o de Pedagogia.

Um desses fatores diz respeito ao modo diferenciado de relacionar a teoria e

a prática. A colocação “*Eu tive um Curso Normal muito forte*” apareceu de forma recorrente, estimulando-me a buscar, nos depoimentos, possíveis indícios dessa força e se esses indícios apareciam também quando a fala se referia ao Curso de Pedagogia. O que pude perceber, com os devidos limites, é que as razões enfatizam aspectos de natureza teórica e prática. De um modo geral, os entrevistados consideram que fizeram um bom Curso Normal, por meio do qual aprenderam os fundamentos da educação e as metodologias necessárias ao ofício docente. Em outras palavras, aprenderam a teoria e a prática. Nessa mesma direção, eles consideram que, também, fizeram um bom Curso de Pedagogia, tendo a oportunidade de “*estudar em profundidade*”, na expressão de alguns deles, disciplinas de cunho predominantemente teórico, ficando a prática restrita às disciplinas de didática e metodologia. Relacionei no quadro, a seguir, algumas falas que considere emblemáticas para a compreensão desse contexto.

Sobre o Curso Normal	Sobre o Curso de Pedagogia
<p>Na minha época a Escola Normal era muito forte. Aprendia-se sobre a educação e sobre ser professor. Tão logo concluí o curso, ingressei no seu corpo docente como professora de português, sabendo o que tinha que fazer. <b>(Entrevistada B-40)</b></p>	<p>O Curso de Pedagogia era desmembrado em dois (Pedagogia e Didática). Pedagogia formava o bacharel e Didática formava o professor. Tanto no bacharelado quanto na licenciatura, eu observava características da Escola Normal. As disciplinas eram praticamente as mesmas, mas muito mais teóricas e menos práticas. Era um curso que tinha profundidade. Lembro-me de um módulo do curso sobre história da filosofia, que foi tão bom e consistente quanto o que fiz posteriormente na graduação em filosofia. <b>(Entrevistada B-40)</b></p>
<p>A base de criação da minha cultura pedagógica se deu no Curso Normal. Do ponto de vista estruturalmente pedagógico, as questões de sala de aula, prática de ensino, didática foram trabalhadas no Normal. No Curso de Pedagogia não houve nenhuma referência significativa a esse respeito. <b>(Entrevistado D-50)</b></p>	<p>O Curso de Pedagogia acrescentou numa perspectiva diferente. Tive um aprofundamento em filosofia, que até hoje me ajuda. A mesma coisa em matemática e estatística. <b>(Entrevistado D-50)</b></p>

Sobre o Curso Normal	Sobre o Curso de Pedagogia
<p>O maior respaldo da didática que tive foi do Curso Normal. Nele eu aprendi a prática. <b>(Entrevistada F-50)</b></p>	<p>Como eu disse para você, tive todas as disciplinas pedagógicas no Curso de Pedagogia, mas com uma carga de teoria bem grande. Eu não tive parte prática. <b>(Entrevistada F-50)</b></p>
<p>O Curso Normal foi mais forte que o Curso de Pedagogia na parte de métodos e técnicas, de como fazer. <b>(Entrevistada G-50)</b></p>	<p>Na universidade, predominavam em geral disciplinas que enfatizavam aspectos mais filosóficos, sociológicos, psicológicos, históricos... A relação com a prática era muito distante. <b>(Entrevistada G-50)</b></p>
<p>Tive um Curso Normal muito forte. Peguei a primeira leva de professores concursados do estado de São Paulo. Então, eu tive excelentes professores, que apertavam os alunos naquela concepção de que você tinha que saber mesmo. <b>(Entrevistada H-50)</b></p>	<p>Estudei o <i>Emílio</i>, de Rousseau, na Escola Normal. Quando eu cheguei na universidade, o Rousseau foi posto num contexto. Então ele adquiriu outro sentido, porque eu fui ler outras obras dele e não só o <i>Emílio</i>. [...] Tínhamos a didática e a prática de ensino. A prática de ensino discutia mais a questão metodológica geral, as possibilidades do planejamento diário, a questão da sala de aula. [...] Um universo se abriu... Psicologia, Sociologia, Filosofia, História da Educação... Foi um aprofundamento imenso! Nós éramos formados para pensar a educação nas suas diferentes vertentes. <b>(Entrevistada H-50)</b></p>
<p>O Curso Normal tinha um viés mais prático, mas assim mesmo não tinha muito estágio. Eu lembro que o Ensino Normal foi muito fraco na prática de ensino. [...] Era um curso meio formalista, meio cartorial, enfatizando, por exemplo, como é que se faz uma caderneta escolar, como é que se prepara uma aula. <b>(Entrevistada I-60)</b></p>	<p>O Curso de Pedagogia, evidentemente, era centrado em matérias muito mais teóricas do que o Curso Normal. <b>(Entrevistada I-60)</b></p>
<p>O Curso Normal habilitava muito bem para a docência. <b>(Entrevistada N-60)</b></p>	<p>A questão de como ser professor não entrava no Curso de Pedagogia. Os estudos eram no campo da história da educação, da filosofia da educação, da sociologia da educação... Estudávamos muito sobre cultura brasileira. Era um curso muito forte do ponto de vista de pensar a educação. <b>(Entrevistada N-60)</b></p>

Nota-se, então, que o Curso de Pedagogia assumiu desde o início uma feição bastante parecida com a do Curso Normal, no que diz respeito às suas disciplinas, no entanto, enfatizou mais a dimensão teórica do que a dimensão da prática. Talvez essa difusa relação teoria-prática no tocante aos dois cursos em questão possa ser assim expressada: no Curso Normal, predominou a ênfase na prática com “muita” teoria e no Curso de Pedagogia predominou a ênfase na teoria com “pouca” prática.

Entretanto, há que se destacar que um dos entrevistados (I-60) chama atenção, em seu depoimento, para o fato de que a prática predominante no Curso Normal que fez se mostrou demasiadamente formalista, centrando-se mais em aspectos relativos, por exemplo, à preparação de aula. A aprendizagem sobre como alfabetizar e ensinar aritmética, dentre outras, não foi explorada. A fala dessa entrevistada merece atenção, pelo fato de ser dissidente, no sentido de que nenhum outro depoente tocou diretamente nessa dimensão da prática, como também, pelo fato de que essa visão é apresentada por uma aluna do curso, que se tornou, mais tarde, pesquisadora da história do Ensino Normal. Vejamos o que ela própria diz:

Eu lembro que o Ensino Normal foi muito fraco na prática de ensino. Por exemplo, prática de alfabetização eu não aprendi. Mesma coisa com o ensino de aritmética, eu não aprendi como é que se ensina aritmética na escola primária. Era um ensino meio formalista, como é que se faz um diário de classe, como é que se faz um plano de aula... Eu estudei história do Ensino Normal, você sabe disso. Essa parte metodológica de que tanto se fala, da prática de ensino, eu não consigo ver nos antigos Cursos Normais, nem naqueles que eu tomei como objeto de estudo. **(Entrevistada I-60)**

Como disse anteriormente, os entrevistados, na sua maioria, referem-se ao Curso Normal como determinante para a sua formação de professor, sobretudo porque a prática foi bastante considerada, sem desmerecer as disciplinas de fundamentação pedagógica. Todavia, alguns deles, quando fazem referência à sua iniciação na docência de classe primária, claramente sinalizam que não sabiam como proceder junto às crianças, em especial no que diz respeito ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, corroborando o que apontou a entrevistada I-60.

Eu não sabia o que eu ia fazer da minha vida porque naquela época quem passasse em primeiro lugar na Escola Normal ganhava a “cadeira prêmio”. Eu ganhei a “cadeira prêmio” e fiquei afastada, comissionada, para fazer o Curso de Pedagogia na USP. Terminado o curso, eu tinha que assumir a “cadeira prêmio”, e eu não sabia o que fazer com as criancinhas. Eu entrei em pranto e desespero... É verdade! **(Entrevistada H-50)**

Terminei a Escola Normal e imediatamente eu ingressei no Curso de Pedagogia da USP. Meses depois eu recebi um prêmio pelo meu desempenho durante todo o Normal. Chamava-se “cadeira prêmio”, que o governo do estado concedia aos melhores alunos da Escola Normal. [...] Fui, então, escolher o meu lugar no sistema público e fiquei assustada porque me deram uma 2ª série de alunos repetentes, que não sabiam ler. Ninguém me ensinou a alfabetizar... Eu não sei se eu tive alguma aula sobre métodos de alfabetização... Eu não sei. Eu não posso dizer que não tive aula sobre alfabetizar. Mas eu era boa aluna, aprendia o que me ensinavam e quando comecei a trabalhar eu não sabia alfabetizar. **(Entrevistada L-60)**

Eu cheguei chorando em casa depois de seis meses dando aula. Eu era uma das melhores alunas do Normal. Tinha tirado 10 em didática, 10 em metodologias, 10 em prática... e não conseguia dar aula!!! Só 12 alunos de uma classe de 23 estavam conseguindo aprender a ler. Eu não me conformava de ter estudado tanto, de ter feito um curso excelente e não conseguir alfabetizar. Os alunos da 2ª e da 3ª séries estavam todos muito bem, mas os da alfabetização... Quem me ensinou a alfabetizar foi uma amiga que eu tinha, que mais tarde ganhou o prêmio de 50 anos como a melhor alfabetizadora do estado de São Paulo. **(Entrevistada M-60)**

Como se pode ver, a prática e a sua relação com a teoria representam algo bastante complexo, suscitando problematizações sobre onde e como se formam os professores, assim como sobre os limites e as possibilidades da formação inicial e da continuada, remetendo-nos, também, para outras perspectivas de estudo, dentre as quais aquelas que se referem à socialização e ao desenvolvimento profissional.

Entretanto, no contexto do estudo realizado, considero importante salientar que a ênfase na dimensão prática do Curso Normal se constituiu, no meu entender, como o principal indício da força desse curso para os entrevistados. Ainda que a prática tenha sido restrita, parece que ela não deixou de ser o mote principal do curso realizado, para o qual convergiram todos os demais estudos de fundamentação, que se tornaram decisivos no processo de se fazer professor.

No caso do Curso de Pedagogia, contrariamente a força recaiu sobre os estudos teóricos, que, se por um lado, essa força fez calar a prática, por outro favoreceu uma compreensão mais crítica dos fatos sociais e, portanto, também, da prática pedagógica. Reside nesse ponto o outro fator destacado durante as

análises. Ele diz respeito à força dos estudos teóricos sobre educação.

Em vários depoimentos, observei que os entrevistados, buscando diferenciar o Curso de Pedagogia do Curso Normal, identificam na dimensão teórica o viés de distinção. Do conjunto de depoimentos, chama atenção, inicialmente, a fala das entrevistadas F-50 e H-50, que usam a expressão “*pensador*”, deixando antever que o foco principal do curso estava ajustado na perspectiva de formar profissionais com essa finalidade.

O bacharelado tinha a missão de formar o cientista, o pensador da educação. **(Entrevistada F-50)**

Qual foi o espírito do Curso de Pedagogia que eu fiz naquela época? Era de um pensador em educação. **(Entrevistada H-50)**

As duas entrevistadas fizeram o curso em fins dos anos 50 e início dos anos 60, quando vigorava o primeiro marco legal. Tal como esboçado no anexo 5, a estrutura do curso, nos seus primórdios, considerava uma série de disciplinas de fundamentos, predominando, de fato, a dimensão teórica. Entretanto, no tocante à finalidade do curso, buscava-se formar no bacharelado o técnico de educação e na licenciatura o professor da Escola Normal. O propósito de formar um pensador em educação, capaz de teorizar sobre ela e propor ações referentes aos processos por ela desencadeados, não se manifestou com muita clareza no contexto da lei, mas parece ter encontrado alcance no contexto do curso.

Bissolli da Silva (1999) discute essa questão, pontuando que, na sua organização inicial, o Curso de Pedagogia previu a formação do bacharel sem apresentar elementos que caracterizassem o trabalho por ele a ser exercido. A finalidade do bacharelado era identificada no bojo daquelas definidas para a Faculdade Nacional de Filosofia, que se dirigia ao preparo da intelectualidade que exerceria as altas atividades culturais no país. Porém o diploma de bacharel em pedagogia conferiria ao portador, a partir de 1º de janeiro de 1943, quando, subentende-se, a primeira turma estaria formada, a possibilidade de ocupar cargos de técnicos de educação do Ministério de Educação. Para esta autora, organizou-se um currículo que não incluiu o mínimo necessário à formação de um

profissional pouco identificado.

Para o entrevistado C-50, os estudos desenvolvidos durante o Curso de Pedagogia foram determinantes para a continuidade de sua trajetória, influenciando na definição do seu objeto de pesquisa e na implementação do trabalho que empreendeu para levá-lo a efeito. Escolhi uma parte do seu depoimento bastante longa, mas que revela traços que evidenciam a sua constituição enquanto, também, “*pensador da educação*”.

Estudei muita teoria no Curso de Pedagogia. A começar por um curso de sociologia que fiz com o professor Antônio Cândido. Foi com ele que eu li *As regras do método sociológico*, de Durkheim. [...] O Curso de Pedagogia, com todos esses professores que eu indiquei (Antônio Cândido, Fernando de Azevedo, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros...), me deu uma formação teórica muito sólida. [...] Quando fui pra Araraquara para dar aula de pedagogia geral no Curso de Pedagogia, não sabia direito o que que era. Foi, então, que comecei a pensar um esquema teórico de análise em três níveis: nível da sociedade, nível do sistema escolar e nível técnico-pedagógico. Eu tentei pensar cada um desses níveis com base no que havia estudado e articular um com o outro. [...] Qual era a minha preocupação? Na época, a história da educação era mais ou menos considerada como disciplina autônoma e era muito fraquinha ainda. Estava começando a se desenvolver. Então, eu pensei que não tinha sentido desligar educação, história da educação escolar e sociedade. Por outro lado, eu considerava, também, que não adiantava você elaborar o que se chama teoria, doutrina ou pensamento educacional, se ele não tivesse condições de ser operado no chão da fábrica, ou seja na sala de aula. Daí o nível técnico-pedagógico. [...] O que eu pretendia era trabalhar com meus alunos no nível desse pensamento e no nível do que consegue realizar, na prática, esse pensamento. **(Entrevistado C-50)**

O primeiro aspecto que emerge deste depoimento diz respeito aos professores. Uma possível razão para a ênfase teórica do Curso de Pedagogia nessa época reside no perfil de seu corpo docente. O entrevistado refere-se a grandes nomes da educação brasileira, tal como o fez a entrevistada A-30. Ele teve o privilégio, assim como boa parte dos demais, de ser aluno de pessoas expoentes. Mais adiante comentarei sobre o perfil dos professores do Curso de Pedagogia em seus primórdios, entretanto considero necessário sinalizar aqui a observação a respeito de que muitos desses professores, ainda que bem formados e bem situados no contexto acadêmico, não conheciam o “*chão da fábrica*”, expressão usada por esse entrevistado. Esta hipótese ganha mais evidência na fala das entrevistadas G-50 e I-60, ao explicar a desvinculação de seu Curso de

## Pedagogia com a escola:

Os professores de então estavam dando aula no Curso de Pedagogia, mas não tinham formação na área de educação. Eram excelentes professores, que faziam parte do primeiro grupo da PUC-Rio. Mas eles vinham do Direito... da Sociologia... da Teologia... da Filosofia... A maior parte vinha de uma área específica. Não eram pessoas que vinham da Educação e muito menos que tinham experiência em escola de 1ª à 4ª séries. **(Entrevistada G-50)**

Já na faculdade, o vínculo com a escola primária desapareceu de vez. O meu Curso de Pedagogia não teve qualquer vínculo com a escola básica, por mais que a gente fizesse algumas atividades que envolvessem as escolas da cidade. Os professores que estavam ali desconheciam totalmente a realidade do ensino primário. Eles não vinham da escola primária, eles não tinham a menor idéia do que ela era... **(Entrevistada I-60)**

A falta de contato com o trabalho pedagógico realizado na escola forçosamente faz destacar a dimensão teórica, visto que com ela esses professores, ao que parece, mantinham um contato contínuo.

O segundo aspecto que merece consideração no depoimento do entrevistado C-50 tem relação com a forma como a teoria estudada se transforma em uma importante ferramenta diante de situações novas e desafiantes, tal qual aquela que envolveu esse entrevistado no início de sua trajetória de formador de pedagogo. Sem muita clareza acerca de como caminhar com uma disciplina intitulada teoria geral da pedagogia, resolveu pensar um referencial teórico próprio, exercício típico de quem assume a condição de *“pensador da educação”*. Certamente, as condições para investir em tamanho desafio não se restringiram às leituras realizadas e às experiências obtidas durante o Curso de Pedagogia. Outras vivências contribuíram para isso. O esquema teórico mencionado integra sua tese de livre-docente, cujo trabalho se tornou um marco na história da educação brasileira. Todavia, ele não deixou de ressaltar o lugar ocupado pelo Curso de Pedagogia na sua formação. Por esta via, parece mesmo que a força do seu curso se movia em torno do ato de pensar, teorizar e refletir sobre o processo educacional.

Por último, o depoimento destacado deixa entrever um aspecto bastante importante dessa dimensão teórica: a preocupação com a prática. Se por um lado a

força teórica faz silenciar a prática, por outro essa força adquire mais sentido e, portanto, ainda mais força, quando se materializa no contexto da prática. Repetindo o que disse o entrevistado, “*O que eu pretendia era trabalhar com meus alunos no nível desse pensamento e no nível do que consegue realizar, na prática, esse pensamento*”. Vemo-nos, então, diante do problema fundamental da pedagogia (Saviani, 2007b, p.102), que, por definição, é, em si mesma, constitutiva dessa complexa relação: pensar e praticar a educação.

#### 4.2.

#### **Diferentes filiações disciplinares: a força/fraqueza da pedagogia?**

No âmbito do estudo realizado, os pedagogos entrevistados enfatizaram, de um modo geral, que a abrangência da pedagogia, possibilitada pela sua estreita relação com diferentes áreas disciplinares, representou o grande diferencial do curso. Se, por um lado, a multiplicidade de estudos teóricos contribuiu para engendrar um quadro de dispersão da própria pedagogia, acirrando a tensão acerca da inconsistência de um possível estatuto teórico próprio, o diálogo com a filosofia, a psicologia, a sociologia, a história, dentre outras filiações teóricas, fez crescer o seu domínio de conhecimento. Os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, segundo declararam os entrevistados, foram marcados por uma série de aspectos que, de algum modo, afirmam o lugar ocupado pelas diversas disciplinas teóricas.

Na seção anterior, os eixos teoria e prática ocuparam boa parte da discussão no que tange à relação entre os Cursos Normal e de Pedagogia. Nesta parte, esses eixos voltam à discussão, agora em diálogo com outros eixos identificados na análise dos depoimentos, convergindo, entretanto, para as disciplinas que são contributivas para a pedagogia. Pretendo, a partir do que situam os entrevistados, comentar o papel da teoria, da prática, da pesquisa e dos professores, nos primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil. Esclareço, desde já, que a ênfase na teoria ocupará grande parte da discussão, visto que a tendência predominante dos tempos iniciais do Curso de Pedagogia entre nós se estabeleceu por meio desse componente em contraposição ao da prática.

### 4.2.1. A multiplicidade teórica

Em todos os depoimentos manifestam-se referências aos limites e às possibilidades da teoria como componente constitutivo do Curso de Pedagogia. Alguns entrevistados chamam atenção para sua importância, quando comentam suas motivações para a *entrada* no curso. Quando abordam as experiências formativas reunidas no *decorrer* do curso, os entrevistados, também, deixam antever uma série de aspectos referentes aos estudos, que evidenciam o movimento teórico empreendido.

Sobre a entrada no curso, os entrevistados D-50, E-50, H-50 e J-60 apontam a abertura teórica, o ecletismo, a pluralidade e a abrangência como marcas diferenciais importantes. Trazendo fragmentos da fala de cada um deles:

A abrangência de estudos teóricos era um fator de atração para o curso. Quem fizesse pedagogia nessa época poderia, além de ensinar as chamadas disciplinas pedagógicas no Curso Normal, também trabalhar como professor de história e de matemática, que era um registro assegurado por conta talvez de certo ecletismo, que já havia desde o começo do curso. [...] Isso talvez devesse contribuir para os alunos entrarem no curso porque ele tinha opções maiores do que outros cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **(Entrevistado D-50)**

No Maranhão as opções eram muito mais estreitas. O que eu poderia fazer? Um Curso de Direito? Não, não era isto que eu queria... Achei interessantíssimo quando me aproximei da pedagogia para ver se a faria e me deparei com as opções que ela trazia por dentro dela mesma. Tinha história, sociologia, filosofia que eu amava... Eu não queria fazer só filosofia. A minha opção foi pela pluralidade e até quero dizer uma coisa muito importante, que só hoje compreendo, foi pelo não fechamento teórico da pedagogia. **(Entrevistada E-50)**

O Curso de Pedagogia era um curso aberto, cheio de possibilidades teóricas, no qual eu poderia estudar psicologia, filosofia... [...] Primeiro eu tive história da filosofia para depois ter filosofia da educação. As coisas adquiriam um sentido bem mais abrangente. **(Entrevistada H-50)**

O Curso de Pedagogia me pareceu aberto para o mundo. Ele foi efetivamente uma janela aberta para a vida a partir de várias áreas teóricas, como, por exemplo, a psicologia, a filosofia, a sociologia... **(Entrevistada J-60)**

Depreende-se, então, que a possibilidade de estudar conhecimentos diversificados em um único curso representou, de algum modo, um atrativo para a

pedagogia. Por meio das disciplinas constitutivas do curso, se poderia estudar uma gama de conhecimentos provocativos de um diálogo multidisciplinar, o que se mostrava, aos olhos dos entrevistados, como elemento de força da pedagogia.

Observando o anexo 5, verifica-se que o conjunto de disciplinas que compunha a organização curricular do curso, de fato, considerava essencialmente matérias de filiações teóricas diversas. No período compreendido entre os anos de 1939 a 1962, em que se situa a maior parte dos entrevistados como estudante de pedagogia, a organização curricular oficial, conforme o Decreto-Lei nº. 1.190/1939, constava das seguintes disciplinas: psicologia da educação I, II e III; sociologia; fundamentos sociológicos da educação; história da filosofia; história da educação I e II; fundamentos biológicos da educação; complementos de matemática; estatística educacional; administração escolar I e II; didática geral e didática especial.

Vinte e dois anos depois, quando a base curricular foi alterada pelo Parecer nº. 251/1962, nota-se, além das disciplinas de natureza predominantemente teórica, a entrada de alguns componentes de natureza mais instrumental. As disciplinas obrigatórias eram: psicologia da educação; sociologia geral; sociologia da educação; história da educação; filosofia da educação; administração escolar; didática e prática de ensino. As disciplinas optativas, a serem cursadas no mínimo de duas, eram: biologia; história da filosofia; estatística; métodos e técnicas de pesquisa pedagógica; cultura brasileira; educação comparada; higiene escolar; currículos e programas; técnicas audiovisuais de educação; teoria e prática da escola média e introdução à orientação educacional.

Anos depois, em 1969, as disciplinas constitutivas do curso se modificariam em função da inserção das habilitações de especialização do pedagogo. Mais recentemente, em 2006, o quadro curricular também foi alterado em decorrência da aprovação das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

De um modo geral, entendo que as disciplinas teóricas no bojo das diferentes composições curriculares do curso buscam representar tentativas de compreensão do processo educativo, núcleo fundante da pedagogia. Como a

educação é em sua essência diversa e plural, a possibilidade de estudá-la e de propor alternativas ao seu desenvolvimento também se multiplica. Contraditoriamente, o diverso fortalece e enfraquece. Fortalece no sentido das múltiplas contribuições que dele advêm e enfraquece no sentido da dificuldade de ater-se a um ou outro eixo para aprofundamento. Expressões do tipo: “*sabe-se de tudo um pouco*” ou “*sabe-se nada de muito*” são bastante usuais entre os estudantes de pedagogia hoje. Todavia, a fala dos entrevistados não deixa transparecer essa idéia. Ao contrário, deixa parecer que, nos primórdios, a ênfase na diversidade de conhecimento teórico era fundamental, com todos os limites que tal opção representava.

Linhares (1998), discutindo a onda de reformas educacionais empreendidas na década de 90 e como esta fez estremecer, tal qual um terremoto, o Curso de Pedagogia, usa o termo “*excêntrico*” para caracterizar esse curso. Tomando o significado de excêntrico como ausência de centro, justifica que,

a rigor, o Curso de Pedagogia nas suas tentativas de apreender conceitualmente um processo tão diverso e plural como é a educação, que de tão extensivo abarca todas as dimensões humanas, acaba por definir-se pela sua impossibilidade de ater-se a um centro. (Linhares, 1998, p.25)

No entender de Linhares, a falta de delimitação do centro pode deixar a pedagogia à deriva, tendendo ora para uma perspectiva teórica, ora para outra. Todavia, entende esta autora que a pedagogia é excêntrica porque é plural, sem um eixo singular de sustentação, visto que a educação humana enquanto objeto do seu campo também não dispõe de um centro. Nesse sentido, tal condição não pode resultar no distanciamento da pedagogia de sua responsabilidade de chamar a si as questões teóricas que têm como investida a formação humana.

A entrevistada E-50 não escondeu seu fascínio pela amplitude da pedagogia, mas fez questão de ressaltar o perigo que tamanha abrangência pode representar. Na sua avaliação,

hoje em dia, diferente daquela época, fala-se em tudo sem se aprofundar em nada, correndo o risco de fazer do curso um espaço de fomento ao pensamento único. Todo esse “lequetrefe” de autores que são apenas pinçados passa a entrar como

colaboradores de um discurso homogeneizador, sem a produção da diferença, da conjugação de conceitos abertos. Você repete muito, reproduz muito...  
(Entrevistada E-50)

Analisando todos os depoimentos e percebendo como a discussão teórica, enquanto marca primordial do Curso de Pedagogia realizado pelos entrevistados, apareceu com tanta veemência, fico a pensar se tal discussão era de algum modo contributiva pela e para a pedagogia. Seria a pedagogia estudada no seu curso? Ou o aprofundamento a que se referem os entrevistados se ateve à especificidade das diferentes áreas teóricas que ajudam a constituir a pedagogia, sem que a mesma fosse problematizada? Vejamos como o papel da teoria se apresenta, aos olhos dos entrevistados, no decorrer do curso.

Quanto à formação recebida ao longo do curso, por meio das disciplinas estudadas, os entrevistados apontam uma série de aspectos relacionados à solidez teórica. Cinco pontos merecem nossa atenção, considerando a recorrência com que apareceram nos depoimentos. São eles:

**a) Grandes disciplinas com carga horária ampla, mas em número reduzido, facilitando o estudo aprofundado**

O Curso de Pedagogia organizado sob o parâmetro dos dois primeiros marcos legais pode ser considerado um curso estruturalmente simples, visto que as habilitações<sup>23</sup> ainda não tinham entrado em cena. No contexto dessa estrutura, o que se observa, como já comentado, é o predomínio de disciplinas teóricas que, pelas próprias características da época, eram grandes disciplinas, mas em reduzido número. Tal condição é um detalhe importante, já que prevalecia um quantitativo menor de rubrica com uma carga horária relativamente expressiva, favorecendo uma reflexão mais aprofundada, articulada e continuada.

Separei fragmentos dos depoimentos de duas entrevistadas que cursaram pedagogia no mesmo período (1958-1961 e 1959-1962), mas em instituições

<sup>23</sup> As habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Educacional, Inspeção Educacional e Magistério para o Ensino Normal foram instituídas em abril de 1969, por meio do Parecer CFE nº. 252/69.

diferentes, tanto no que diz respeito à localização (Goiás e São Paulo), quanto no que diz respeito à origem (privado e público), para destacar que o contexto do curso, de um modo geral, era marcado pela ênfase teórica. Nos dois depoimentos aparecem referências às disciplinas e ao tempo dedicado para o seu estudo. As duas entrevistadas ressaltam o estudo em profundidade. Os demais depoimentos também focalizam essa perspectiva. Nesse sentido, parece que o sentimento de atração manifesto no momento de entrada no curso, dada a amplitude de seu domínio de conhecimento, se manteve, também, no seu decorrer em função do tempo propiciado ao estudo, permitindo dedicação, investimento e aprofundamento.

Obtive uma formação teórica forte porque foram três anos estudando as disciplinas pedagógicas. Eu estudei por muito tempo psicologia da educação, filosofia da educação, sociologia da educação, história da educação... Não eram 75 horas de história da educação não! Então, foi muito denso o estudo, porque o curso era somente dedicado a estudar as questões da educação. Você tinha mais tempo para aprofundar o conteúdo. **(Entrevistada F-50)**

Eu tive um encantamento porque meu curso [não sei se você já entrevistou mais alguém] foi muito pesado. Tinha matemática, que eu adoro; filosofia mesmo, geral; sociologia geral; psicologia geral; história da educação... E assim: Três anos de história da educação... Três anos de filosofia da educação... Depois dois anos de sociologia da educação, psicologia da educação, psicologia da aprendizagem... Dois anos de estatística, um ano de matemática... Bem pesado! Eu me encantei com aquela formação. Eu senti que estava tendo realmente uma formação ampliada e aprofundada. **(Entrevistada H-50)**

No âmbito das disciplinas, a filosofia foi a mais citada pelos entrevistados das três décadas, como contributiva da densidade teórica que marcou o curso, mesmo quando se ateu aos estudos dos clássicos, deixando de abordar perspectivas sobre a educação brasileira. Em todos os depoimentos identifica-se alguma referência ao estudo da filosofia, aqui sintetizada nas expressões de duas entrevistadas, que se situam como alunas do curso nas extremidades do tempo (meado da década de 40 e final da década de 60).

Uma disciplina que marcou muito o curso, talvez porque eu tivesse um interesse especial por ela, foi a de história da filosofia. O módulo foi muito bom, consistente... O professor tinha uma formação muito sólida e passou isto para a gente. **(Entrevistada B-40)**

O que senti no curso, na época, era que a carga em filosofia e psicologia exercia uma influência muito grande. Se você examinar o meu histórico, você vai observar que a carga de filosofia era tão grande, que a gente saía com um certificado de formação filosófica, paralelo ao diploma de pedagogia. Era forte a preocupação com a filosofia de vários tipos: história da filosofia, introdução à filosofia, filosofia geral, filosofia da educação, filosofia cristã etc. **(Entrevistada Q-60)**

### **b) A centralidade dos clássicos**

A bibliografia pedagógica constituiu um problema no início do curso, visto que o material existente entre nós nessa época era predominantemente importado. Apesar das limitações observadas, os entrevistados, na sua quase totalidade, fazem referência à presença dos clássicos nos estudos pedagógicos e à posição central por eles ocupada para favorecer o conhecimento da teorização elaborada nas diferentes disciplinas que integravam o currículo da pedagogia. Entretanto, a unanimidade em relação à centralidade dos clássicos não quer dizer consenso em relação ao papel por eles exercido.

A entrevistada A-30, professora do curso desde quando ele foi criado, faz questão de ressaltar que os livros considerados “clássicos” eram muito usados nas aulas, mas tinham aspectos que precisavam ser problematizados, uma vez que suas idéias eram boas, mas demasiadamente utópicas, carecendo de experimentação. De um modo geral, a ênfase recaía na relação entre pedagogia e ensino e não entre pedagogia e educação, reduzindo as possibilidades de reflexão e de compreensão da pedagogia como fonte teorizadora da educação.

Diferentemente, o entrevistado C-50 considera que a oportunidade de estudar tendo como principal fonte os clássicos da pedagogia representou a ampliação de seu horizonte intelectual. Estudos tais como o de *Paidéia*, *A República*, de Platão, *Didática magna*, de Comênio, *Emílio*, de Rousseau, dentre tantos outros, se constituíram em fermentos para novas e contínuas reflexões, imprimindo mais criticidade aos estudos teóricos.

A entrevistada G-50 apresenta um outro aspecto para apimentar essa discussão. Segundo o seu relato, além do estudo dos compêndios de pedagogia, que abordavam a história e a filosofia da educação desde a antiguidade grega,

liam-se os clássicos filiados ao movimento da Escola Nova, prevalecendo a tendência europeia. Nesse sentido, sobressaiu durante o curso que fez a leitura de textos de Montessori, Decroly, Freinet, dentre outros. As idéias do americano John Dewey também foram bastante estudadas. Todavia, o ideário escolanovista desencadeado no Brasil, nas décadas de 20 e 30, em especial por aqueles que foram considerados os pioneiros da educação nova, não era estudado no curso, segundo a informante, apesar de cursar pedagogia em fins dos anos 50, quando a concepção da Escola Nova sofreu outras influências, incorporando nuances diferenciadas.

Tal perspectiva se encontra com a fala do entrevistado O-60, que reclamou a ausência de estudos sobre a educação brasileira. Ele lembra que os clássicos eram muito considerados, principalmente aqueles referentes à filosofia, porém a filosofia da educação brasileira não era estudada no curso. Para a entrevistada N-60, que cursou pedagogia no mesmo período que o entrevistado O-60 (1965-1968), a história da educação brasileira também não era muito considerada, mas os clássicos eram estudados tendo como parâmetro a realidade educacional vivida e percebida na época, o que representava um importante diferencial. No seu dizer,

nós estudávamos bastante os clássicos da pedagogia: Sócrates, Aristóteles, Platão... *A República*, de Platão, era muito estudada, mas pontuada com a realidade educacional da nossa época, fazendo toda a diferença. **(Entrevistada N-60)**

Apesar de pontos de vista diferentes, identificados no conjunto de depoimentos, não há divergência no que tange ao lugar dessa literatura no Curso de Pedagogia. Pode-se afirmar que a base teórica dos estudos desenvolvidos no curso se elaborou em torno dos denominados “*clássicos da educação*”. A fala da entrevistada I-60 sintetiza essa idéia:

Em história da educação, eu tive que ler os clássicos, que não estavam traduzidos para o português. Tive que ler, em francês, a *Ilíada*, a *Odisséia*, alguma coisa de Platão e Aristóteles, a *Paidéia*. A filosofia só chegou até a Idade Moderna, não atingindo a Idade Contemporânea... A parte da história da educação institucional propriamente dita, o surgimento dos sistemas nacionais de ensino, da educação estatal, quase não foi contemplada. Dali para cá, praticamente, foi a história dos grandes pensadores só e com leituras em francês, alguma coisa em espanhol... Era

um curso teórico mesmo. Naquilo que se chamou Ciências da Educação. **(Entrevistada I-60)**

Saviani (2003), em um de seus textos, já considerado clássico sobre a educação, discorrendo sobre a sua natureza e especificidade, ao abordar a identificação dos elementos culturais a serem alvo do trabalho educativo, chama atenção para a importância da noção de “clássico”. Para este autor, o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. Trata-se daquilo que se firmou como essencial, resistindo aos embates do tempo. Nesse sentido, parece que os clássicos, pela própria natureza, constituem uma referência crucial para a compreensão do fenômeno estudado, devendo seu estudo ser perpassado do exame crítico e rigoroso, próprio do trabalho intelectual.

**c) Bibliografia predominantemente importada, exigindo dos alunos o domínio de diversas línguas**

Como se pode perceber pela fala anterior da entrevistada I-60, os alunos dos primórdios do Curso de Pedagogia tinham que dominar outros idiomas, em especial o inglês e o francês, além do espanhol. A carência de bibliografia nacional sobre os estudos referentes à pedagogia levou os primeiros professores a trabalharem predominantemente com literatura nesses idiomas. Com o tempo, os professores foram elaborando material próprio, síntese das traduções que faziam. Ainda assim, o encaminhamento de ler a bibliografia original não deixou de aparecer, fazendo conviver, no curso, as propostas de leituras estrangeiras e de apostilas organizadas pelos professores.

Esse aspecto saiu naturalmente na fala dos entrevistados, quando indagados acerca da formação recebida, do estilo de desenvolvimento das disciplinas, do tipo de trabalho acadêmico predominante, dos *habitus* professorais, sendo recorrente em quase todos os depoimentos, o que evidencia o aparecimento de um traço bastante peculiar e forte para os alunos dessa época. Vejamos o que dizem três entrevistados a esse respeito:

O professor Onofre me entregou a disciplina didática da história e da geografia. A literatura existente em português não tratava de quase nada. Naquela época o que tínhamos era uma tradução da obra de Aguayo sobre a didática da escola nova. Então, nós passamos a trabalhar com muita literatura americana. **(Entrevistada A-30)**

Eu não lembro o nome do livro, mas apareceu um livro americano, de sociologia sistemática, que o professor Antônio Cândido pediu para as livrarias importarem. Nós tínhamos que ler em inglês. Eu lembro que nós brincávamos uns com os outros, dizendo que boiávamos em dois níveis: era no inglês e na sociologia. Mas o curso foi praticamente assim... Nós aprendemos bastante e eu acho que fui um aluno razoável. **(Entrevistado C-50)**

Eu lia todos os livros em francês ou quando tinha uma “glória” em espanhol, porque senão eu não teria condições de acompanhar as aulas. [...] Agora, quer que eu lhe diga uma coisa? Éramos todos provenientes de escolas públicas e sabíamos ler em francês, em inglês e em espanhol... **(Entrevistada L-60)**

Pelas falas desses entrevistados, que se situam em décadas diferentes, notamos que o domínio de outros idiomas representou uma condição necessária ao estudante de pedagogia. O estudo teórico empreendido no decorrer do curso não só contava com uma carga horária expressiva, como se centrava nos clássicos, em especial naqueles de literatura inglesa e francesa. Pois bem, como esses alunos se organizavam para cumprir as exigências das disciplinas, dando conta inclusive de uma gama de leituras em outros idiomas? Uma das estratégias trouxe visibilidade ao quarto ponto observado nas análises, cuja menção apresento a seguir.

#### **d) O hábito de estudar, a cultura da biblioteca e dos grupos de estudo**

Em alguns casos, o Curso de Pedagogia era novo, por vezes o único oferecido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da cidade, não apresentando aos alunos uma cultura acadêmica previamente definida. Entretanto, dado o papel desempenhado pela teoria, tal como venho, por meio dos dados, evidenciando até aqui, os alunos, naturalmente, buscavam entre si estratégias favorecedoras ao cumprimento das atividades inerentes ao curso, dentre elas a abordagem de um corpo teórico bastante diversificado e extenso. Nesse contexto, a necessidade de muita leitura fora do horário do curso fez a sala de aula se estender para a biblioteca ou para locais onde grupos de estudo, organizados

informalmente pelos estudantes, se reuniam.

Como o curso era totalmente novo e a própria faculdade era nova, porque ela começou com o curso, a cultura do ensino superior também era novidade. [...] O programa era levantar cedo, ir para a aula, fazer a tarefa, seminários etc., freqüentar bibliotecas para estudar, sempre visando o curso e o concurso para professor da Escola Normal. **(Entrevistado D-50)**

O curso era de meio período, mas a gente estudava o tempo inteiro. Eu dava aula particular, corria... Mas estudava o tempo inteiro. **(Entrevistada H-50)**

É interessante destacar que, em nenhum depoimento, o hábito de estudar individualmente ou em grupo decorre de uma preocupação com o processo de avaliação e os resultados que dele advêm. Indiretamente a maioria dos entrevistados faz referência à necessidade de estudos fora do horário do curso e, diretamente, seis entrevistados ressaltam tal aspecto. Entretanto, no contexto da fala de cada um o que se percebe é a preocupação com o acompanhamento das aulas e o cumprimento com as tarefas acadêmicas como sendo algo intrínseco ao curso, e, nesse sentido, algo merecedor da atenção de cada um.

A bibliografia na época era toda importada e, portanto, o acesso era difícil, era predominantemente em biblioteca. A produção brasileira sobre a educação brasileira teve mais visibilidade a partir dos anos 80, conosco, então, já na pós-graduação. **(Entrevistada J-60)**

Naquele tempo, nós tínhamos que freqüentar muito as bibliotecas porque não havia muita bibliografia publicada no Brasil, e se não fosse assim não conseguíamos acompanhar o curso. [...] Por exemplo, eu li *O belo e o sublime*, de Pestalozzi, na Biblioteca Municipal aos sábados, porque durante a semana o tempo era curto para tanta atividade do curso e também porque o curso já não era de um período só, sendo na parte da manhã e em algumas tardes. **(Entrevistada L-60)**

A gente formava muitos grupos de estudo para aprofundamento. Eu lembro que eu me interessei por saber um pouco mais sobre Marx, então formei um grupo para aprofundamento dessa temática. Os grupos se organizavam para estudar e não apenas para cumprir as tarefas das disciplinas, do tipo preparar um seminário... **(Entrevistada N-60)**

Estudar, freqüentar bibliotecas e integrar grupos de estudo fora do horário do Curso de Pedagogia apareceram, na fala dos entrevistados, como uma condição necessária ao desenvolvimento desse curso em seus primórdios. Trata-se de uma

cultura de estudo muito valorizada pela maioria deles, que se instituiu em função da própria forma do curso e das exigências por ele apontadas, como aborda o próximo e último ponto referente ao papel da teoria no decorrer do curso.

**e) Curso notadamente tradicional, marcado pelo predomínio de aulas expositivas, trabalho metódico de interpretação dos textos e exames de arguição oral**

Fazendo um balanço das características apresentadas pelos entrevistados sobre a forma como o Curso de Pedagogia se desenvolveu na sua época de estudante, é possível identificar um conjunto de designações aproximadas em todos os depoimentos, que apontam para um curso tradicional, marcado por aulas expositivas, trabalho de interpretação de textos e exames de arguição oral.

Nos depoimentos aparece com muita frequência a afirmação “*o curso era muito pesado*”. Por que pesado? Segundo os entrevistados, porque as aulas eram muitas e predominantemente teóricas, no modelo tradicional, cujo ensino era, via de regra, convencional e enciclopédico, marcado por aulas expositivas, repetitivas, descritivas e interpretativas. Em algumas instituições, as disciplinas eram ministradas por meio de conferências, visto que as turmas eram muito grandes. A sala de aula, nesse caso, parecia um pequeno anfiteatro, onde o professor ficava em um palco para destacar-se dos alunos. Em instituições menores, sobretudo aquelas do interior paulista, cujos professores eram originários dos seminários católicos, prevaleceu o trabalho de leitura metódica dos textos, típico da teologia e, também, da filosofia.

Pela descrição acima, fica parecendo que o trabalho dos alunos era ouvir e reter as informações transmitidas. Mas os depoimentos revelam outras dimensões do estudo. A densidade teórica, mencionada por quase todos, se construiu não apenas por meio das aulas expositivas, mas através, também, da realização de diversos trabalhos acadêmicos. Os entrevistados citam, principalmente, as leituras com arguição oral, os fichamentos, os seminários e as monografias para finalização de disciplinas.

Embora a análise dos depoimentos revele consensualidade no tocante aos aspectos que acabei de mencionar, o sentimento expresso acerca dessa relação forma/conteúdo pode ser identificado em dois níveis. O primeiro corresponde a uma avaliação positiva e o segundo corresponde a uma avaliação negativa.

Dos dezessete entrevistados, oito deixam antever claramente no contexto de sua fala que a forma de encaminhamento do curso favoreceu positivamente a sua formação. Tomei a fala da entrevistada H-50 como representativa desse nível positivo de avaliação.

Fui aluna do Fernando Henrique Cardoso, quando ele era novinho e famoso já na época, porque era a menina dos olhos de Florestan Fernandes. Ele entrou na sala de aula e deu uma lista de vinte livros, sendo dez em francês e dez em inglês, e falou que no final do ano ele iria examinar um por um dos alunos sobre a leitura dos vinte livros, independentemente das demais atividades de sua disciplina. Efeito imediato! Ninguém falou: “A gente vai ter que ler tudo isto?!” Saímos correndo, eu e parte do grupo para aprender inglês porque já líamos francês, outros para aprender francês e outros para aprender os dois, para dar conta daquilo no decorrer do ano. E ele fez exame oral, pegou todas as nossas fichas e discutiu com cada um para ver se tinha lido mesmo. Era outra formação! Outra formação! Agradeço essa formação de base porque saí com outra cabeça! **(Entrevistada H-50)**

Para cinco dos dezessete entrevistados, a formação teórica recebida não foi satisfatória, porque se mostrou desvinculada do contexto prático. O investimento em um estudo demasiadamente formal, sem conexão com a ação, fez sobressair uma avaliação mais negativa que positiva tal como se pode depreender da fala que se segue.

O meu Curso de Pedagogia foi um curso clássico, bastante desvinculado da realidade. Tive uma boa iniciação à pedagogia clássica, à filosofia clássica, à história da educação, mas sem chegar à história da educação brasileira. [...] Acontecia o seguinte no curso: Ele era uma bolha! Nós entrávamos numa bolha no início da tarde e saíamos dela no início da noite. É claro que tinha um fascínio! Os professores eram bons. Mas as aulas eram muito tradicionais, repetitivas e repletas de atividades acadêmicas sem relação com a realidade. **(Entrevistado O-60)**

#### **4.2.2. O afastamento da prática**

O que percebi nos depoimentos dos pedagogos entrevistados foi uma sinalização explícita acerca do papel secundarizado da prática, ou mesmo da sua ausência no Curso de Pedagogia, em seus primórdios. Assim, a prática, um elemento conceitual constituidor da pedagogia, parece não ter encontrado entrada no seu próprio curso. Segundo Houssaye (2004), a pedagogia pressupõe a junção mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa. Defende este autor que a articulação teoria-prática é de tal modo própria da pedagogia, que é possível identificar um pedagogo pela sua condição de prático-teórico da ação educativa. Pedagogo é aquele que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato educativo, mas não pára por aí, segue formulando proposições para a sua prática. Como, então, um curso que se pretende formador de profissionais para atuar nesse contexto desconsidera uma dimensão que lhe é específica?

Para Saviani (2007b, p.100), a pedagogia se desenvolveu a partir da estreita relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria. Trata-se de uma relação conflituosa, sendo em sua essência um problema constitutivo da pedagogia, visto que a própria conceituação da pedagogia supõe a afirmação dessa relação.

A estrutura curricular, objeto de discussão do segundo capítulo, não deixa dúvidas quanto ao lugar desse componente na dinâmica do curso. Mas, interessada em saber sobre essa perspectiva, visto a importância que tem para o processo de compreensão conceitual da pedagogia, busquei saber dos entrevistados um pouco mais sobre isto. A indagação que se colocava era: na prática, a prática só foi alvo de investimento no final do curso ou as disciplinas consideradas teóricas abordaram, ainda que indiretamente, os diferentes temas que lhe são próprios em conexão com a realidade de atuação? Segundo boa parte dos entrevistados a abordagem da prática ficou, na prática, restrita ao final do curso, através das disciplinas de didática geral, didática específica ou prática de ensino.

A relação entre pedagogia, didática, prática e estágio pareceu conflituosa

desde o início. A entrevistada A-30, professora dos tempos iniciais do curso, e uma das principais referências da construção da didática em nosso país, abordou essa questão do seguinte modo:

O nosso grande problema desde o início para aproximar a didática da pedagogia foi o estágio. [...] Trabalhamos para conseguir uma prática entrosada com os aspectos teóricos da didática geral e dos aspectos das didáticas específicas. A didática da matemática e a didática da história são diferentes e a prática, no curso, teria que considerar essa diferença. Então, fomos aos poucos organizando um grupo de trabalho sobre a didática, mas até a Reforma Universitária ela ficou muito isolada, sem ligações com os três primeiros anos do Curso de Pedagogia. [...] A nossa grande dificuldade era o estágio, porque num dado momento a legislação exigiu os colégios de aplicação. Conseguimos organizar nosso próprio colégio dez anos depois de consignado em lei. E, ainda assim, era um colégio emprestado pela Secretaria de Educação. Isto por volta de 1957. **(Entrevistada A-30)**

Como se pode ver, falar do papel da prática no Curso de Pedagogia requer falar da didática, disciplina a qual coube na primeira configuração curricular do curso a responsabilidade de abordar a aplicação prática da teoria. Todavia falar de didática exige um investimento de estudo próprio e aprofundado, dado o caráter complexo que cerca a sua concepção.

Silva Jr. (2007), colocando fermento no debate inconcluso sobre a natureza e o significado da pedagogia, alerta que, na perspectiva do “senso comum pedagógico”, a falta de consenso no tocante à natureza epistemológica da pedagogia, enquanto campo do saber humano, prejudica o esquema seqüencial entre pedagogia, didática e prática de ensino. Se a pedagogia não consegue alçar o estatuto científico, a sua relação com a didática e a prática de ensino é alterada. Isto porque, enquanto ciência, a pedagogia fundamentaria a didática, que, por sua vez, enquanto tecnologia, exerceria a mediação favorecedora de uma intervenção racional sobre a prática de ensino. Trata-se, na análise deste autor, de um esquema que reproduz a clássica visão da relação teoria-prática a partir da concepção positivista. Não é o que defende, mas recoloca essa relação para sinalizar que o problema conceitual e, também, relacional, não está resolvido, o que só faz aumentar a fragilidade do campo no contexto acadêmico. Na sua visão, identificar a natureza da pedagogia, ainda que não seja uma ciência, e promover o seu desenvolvimento é condição fundamental para afirmar a pedagogia e a prática por

ela empreendida.

O fato é que para a grande maioria dos entrevistados, a didática representou o único espaço, no curso, de referência à prática, ainda assim, com características já vistas no Curso Normal. É o que disse a entrevistada B-40. Para ela a didática resultou como repetição. Aspecto que se encontra com o apontado pelos entrevistados D-50, F-50, G-50 e O-60, quando mencionam que a cultura própria à prática de professor foi abordada durante o Curso Normal e reconstruída ao longo de suas trajetórias. O Curso de Pedagogia não se mobilizou nesse sentido.

Considero importante destacar que todas as referências à prática, seja para falar do seu não lugar no curso, seja para falar do lugar periférico por ela ocupado, foram elaboradas considerando exclusivamente a prática docente. Todavia, o Curso de Pedagogia não se destinava apenas à formação de professores para a Escola Normal, mas, também, à formação de técnicos de educação, para atuarem no contexto do Ministério de Educação ou órgãos a ele vinculados. Com o tempo, essa designação ganhou novas modalidades. A questão que se coloca é: e a formação prática para o exercício desse ofício, cuja base teórica, já sabemos, se fundamentou no decorrer dos três primeiros anos do curso, na parte referente ao bacharelado? O que era preciso saber e fazer para ser um técnico de educação? Pelo que se pode depreender dos depoimentos obtidos, esta não era uma questão que se colocava no curso. Mas, analisando a trajetória dos entrevistados, alguns deles, tal como sinalizam os anexos 1 e 2, ocuparam posições estratégicas em diferentes órgãos de gestão pública da educação e foram muito bem-sucedidos. A entrevistada B-40 é um típico exemplo desta referência, visto que foi inspetora do ensino secundário do MEC, a partir da década de 30, antes mesmo de cursar pedagogia. Os entrevistados F-50 e O-60, também, ocuparam importantes cargos nesse ministério. Nesse sentido, o depoimento do entrevistado O-60 é bastante representativo:

Você sabe o que o Curso de Pedagogia fazia conosco? Ele formava o professor para a Escola Normal. Em quatro anos de pedagogia eu não consegui ter noção do trabalho do pedagogo. O meu trabalho como pedagogo do Ginásio Experimental mostrou pra mim que o trabalho desse profissional era muito mais amplo. O CENAFOR, então, nem se fala... Através dele eu me tornei um pedagogo brasileiro! **(Entrevistado O-60)**

A entrevistada F-50 sublinha no seu depoimento a dimensão do trabalho pedagógico, por ela elaborado, ao longo de sua inserção profissional em Secretaria Estadual de Educação e no Ministério de Educação:

Fui para a Secretaria Estadual de Goiânia e passei a lidar com o sistema educativo como um todo, a partir de uma perspectiva pedagógica. Meu trabalho estava diretamente ligado à implantação de um currículo nacional que estava sendo gestado e eu era responsável pela coordenação do processo de elaboração das propostas curriculares do estado. Posteriormente, quando fui para o MEC, passei a implantar o sistema curricular na rede federal de ensino, englobando os colégios agrícolas, as escolas técnicas federais, os colégios de aplicação das universidades... Enfim, o sistema federal de ensino estava sob a minha responsabilidade. [...] Então, o trabalho era essencialmente pedagógico, voltado para a implantação de currículo. **(Entrevistada F-50)**

Com se vê, o trabalho pedagógico não diz respeito apenas à docência. Mas, o que se pode inferir sobre o papel da prática, nos primórdios do Curso de Pedagogia, é a sua relação à docência, no final do curso, através da didática, repetindo aspectos já trabalhados no Curso Normal e manifesta de forma muito modesta, econômica e, em alguns casos, até de forma equivocada, tal como revela o depoimento da entrevistada I-60:

Veja bem, do ponto de vista da formação do professor para o Ensino Normal, nós saíamos muito mal preparados, porque não tínhamos preparo para dar aula de prática de ensino. Por quê? Porque os nossos professores não davam prática de ensino das matérias objeto de ensino no curso primário. Nós fomos muito mal preparados nesse aspecto, apesar de sermos habilitados legalmente para isso. **(Entrevistada I-60)**

Na visão de alguns entrevistados, a prática sequer foi abordada, sendo suplantada pelos estudos teóricos.

Eu vou dizer com toda sinceridade pra você: no curso eu nunca dei uma aula prática. Teve uma total ausência da prática. O importante da época era o domínio de um conhecimento de educação em pedagogia. **(Entrevistada F-50)**

A proposta de formação com ênfase na teoria, historicamente predominante no contexto educacional, era de tal forma determinante que mesmo diante de uma

situação da prática, projetada e implementada pelos alunos, as experiências obtidas não se transformavam em frentes teóricas de discussão na sala de aula do Curso de Pedagogia. É o que nos conta a entrevistada G-50:

Eu me lembro de uma experiência muito bonita do Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia. Atualmente, onde é o estacionamento, antes era uma favela. O grupo de pedagogia resolveu criar uma instituição de educação infantil para as crianças dessa comunidade. Os alunos cuidavam de tudo e a reitoria fornecia a alimentação. [...] Era um desafio prático sobre o que fazer com as crianças, a partir de diálogo com a pedagogia que estudávamos. [...] A experiência era totalmente por conta dos alunos. Não houve intervenção do curso, nem discussão sobre ela na sala de aula. **(Entrevistada G-50)**

Embora a maioria dos entrevistados pontue o papel pouco investido da prática no Curso de Pedagogia, a análise dos depoimentos revela uma visão diferenciada sobre ele. Para a entrevistada L-60, os estágios realizados ao longo de seu curso representaram oportunidades concretas de contato com o campo de objetivação prática da teoria estudada ao longo do curso. No seu dizer,

Em prática de ensino eu tive uma diversidade de estágios, que depois como formadora não consegui implantar parecido. Durante os estágios passei por diferentes escolas: de surdos, de cegos, de crianças com paralisia cerebral, de artes, de 1ª a 4ª séries (naquele tempo se chamava Grupo Escolar), de ginásio etc. Fizemos todos os estágios ao longo de dois anos. Conheci a Escola Experimental, o Ginásio Vocacional... **(Entrevistada L-60)**

Explicou esta entrevistada que o projeto de estágio de seu curso viabilizava que os alunos conhecessem diferentes campos de exercício profissional, através de observação, colaboração e atuação. Mas não deixou de enfatizar que os fatos observados, as experiências compartilhadas e as práticas ensaiadas não se tornaram objeto de discussão na sala de aula. Os relatórios eram entregues, sem que a discussão entre pares e junto aos professores se desenvolvesse.

Enfim, diante do exposto, conclui-se que, diferentemente da teoria, o papel da prática, mesmo coadjuvante, não conseguiu ser exercido de forma satisfatória nos tempos iniciais do Curso de Pedagogia. Entretanto, parece que tal condição não representou um problema para o grupo de entrevistados. Indagados sobre a

prática, eles comentaram o seu papel, sem deixar transparecer que esta característica do curso lhes tenha sido prejudicial. Provavelmente porque já contavam com algumas referências da prática, elaboradas ao longo da trajetória percorrida e, também, por meio do Curso Normal, freqüentado por quinze dos dezessete entrevistados.

#### **4.2.3. A presença da pesquisa**

O componente pesquisa, tão debatido na atualidade, como revelam estudos do qual tenho participado (Cruz e Boing, 2007; Lüdke, Cruz e Boing, 2007a; Lüdke, Cruz e Boing, 2007b; Lüdke e Cruz, 2005; Cruz, 2002), já se fazia presente no Curso de Pedagogia em seus tempos iniciais. Analisando os depoimentos, percebi que vários entrevistados, situados nas três décadas, fizeram referência à participação em atividades de pesquisa, ressaltando sua importância.

A ênfase manifesta em relação à pesquisa surgiu espontaneamente, geralmente quando os entrevistados comentavam o andamento das disciplinas. Nesse sentido, trata-se de um aspecto que não foi abordado por todos, tendo aparecido em nove depoimentos, sendo que em um deles para destacar que o curso não propiciou nenhum contato com essa atividade. *“O meu curso tinha a missão de formar o cientista. Mas eu não tive nenhuma disciplina de pesquisa... Nem se falava em pesquisa.”* É o que declarou a entrevistada F-50. É possível que o papel colaborador da pesquisa tenha se manifestado no Curso de Pedagogia dos demais entrevistados, ou não, demarcando o contrário. Mas se sim ou se não, tal componente não veio à tona no decorrer do depoimento.

A análise dos dados obtidos sinaliza referência aos seguintes aspectos favorecedores à formação para a pesquisa: convivência com professores pesquisadores e participação em grupos de pesquisa; monitoria; e iniciação à pesquisa através da estatística e das atividades realizadas nos laboratórios de psicologia e de biologia.

No tocante ao primeiro aspecto, três entrevistados (A-30; C-50; J-60)

destacaram a influência positiva que alguns professores exerceram na sua formação, ao possibilitarem que participassem de seus grupos de pesquisa. Examinemos a fala de cada um deles:

Durante o curso eu fiz parte do grupo de pesquisa do professor Onofre, que, mais tarde, me convidou para trabalhar como sua assistente na Cadeira de Didática. Nós fomos os iniciadores de uma didática própria para o ensino secundário. **(Entrevistada A-30)**

O professor Laerte constituiu um grupo de pesquisa, onde ele lançou a idéia de que para a história da educação brasileira aparecer, era preciso que aparecesse antes um conjunto de monografias sobre a educação brasileira. Eu participei desse grupo. [...] Durante o curso, as aulas do professor Laerte me influenciaram muito e acabaram me direcionando para a história da educação. Do grupo participaram, também, entre outros, os professores Casemiro dos Reis Filho e Rivadávia Marques Júnior. **(Entrevistado C-50)**

Uma contribuição fundamental foi a de um professor, que se chamava Joel Martins. Ele nos colocou para fazer pesquisa com ele. Eu não tinha a mínima idéia do que era pesquisa! [...] Eu também participei, como ouvinte, lá na USP, das aulas da professora Aparecida Joly Gouveia e do professor Luis Pereira. Fui lá como auxiliar de pesquisa. **(Entrevistada J-60)**

Grandes expoentes da educação brasileira contribuindo por meio da pesquisa para a formação de pedagogos e, também, pesquisadores, primordiais entre nós. A entrevistada A-30 fez menção ao professor Onofre de Arruda Penteadó Júnior, catedrático de didática da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. O professor Onofre passou a integrar o quadro dessa faculdade, após o remanejamento, em 1938, do Instituto de Educação Caetano de Campos, incorporado à USP, em 1934.

É importante lembrar que no âmbito do Instituto de Educação da USP consolidou-se a primeira geração de professores universitários responsáveis pela formação de professores primários e secundários, em nível superior, cuja idéia de formação técnico-profissional vinculava-se, como sinalizou Evangelista (2001), a uma determinada compreensão de ciência. O Instituto buscou ser um centro de pesquisas, nos diversos campos de estudo e investigação. Nesse sentido, a produção de pesquisa e de conhecimento era parte de suas funções, visando à formação do docente dentro dos mais rigorosos preceitos científicos, imprimindo ao ensino um caráter experimental, elaborado principalmente nos laboratórios de

psicologia educacional, biologia educacional, pesquisas sociais e educacionais e estatística (Evangelista, 2001). Segundo apresenta esta autora,

tal projeto, vasto, tinha à testa docentes da “primeira instituição do gênero no Brasil” destinada à formação de professores em nível universitário, correspondente, em sua maior parte, à última geração do anterior Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça. Geração que se notabilizou pela produção teórica, pelos estudos publicados, pelo acesso à grande imprensa e periódicos, pelos cargos públicos ocupados e pela participação na fundação de inúmeras sociedades científicas a partir dos anos 1920 e 1930. (Evangelista, 2001, p. 253)

Nesse cenário localiza-se o professor Onofre de Arruda Penteado Júnior. Não foi sem razão que a entrevistada A-30, no decorrer do seu depoimento, fez várias referências à atuação desse professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, no que se refere à sua defesa em prol de uma didática experimental, resultante de experiências fundamentadas em hipóteses pedagógicas, ou seja, decorrentes de um trabalho investigativo. A pesquisa era um componente presente no ensino ministrado na época, contribuindo para a formação e, também, para a opção de alguns estudantes pela trajetória acadêmica. Foi o que aconteceu com a entrevistada A-30. Da sua participação no grupo do professor Onofre decorreu a sua passagem de estudante do Curso de História e Geografia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras à professora de didática dos diversos cursos dessa faculdade, inclusive do Curso de Pedagogia, nos seus primeiros anos de vida.

O entrevistado C-50 citou o professor Laerte Ramos de Carvalho, egresso do Curso de Filosofia (bacharelado e licenciatura) da FFCL da USP, em 1943. Possivelmente, o professor Laerte foi um dos muitos alunos de didática da entrevistada A-30. Este professor passou por diferentes fases em sua carreira acadêmica, até alcançar a cátedra de história e filosofia da educação, da FFCL da USP. No mesmo ano em que concluía a licenciatura, foi instrutor voluntário da cadeira de filosofia, quando esta era chefiada pelo professor Cruz Costa, alcançando, mais tarde, a posição de primeiro assistente. Posteriormente, passou à condição de professor assistente do professor Roldão Lopes de Barros, na cadeira de história e filosofia da educação.

Na década de 50, quando o entrevistado C-50 ingressou no Curso de Pedagogia, o professor Laerte já tinha assumido, mediante concurso, a chefia dessa cadeira, tendo acumulado bastante experiência de pesquisa e contribuído significativamente para os estudos e avanços acerca das idéias pedagógicas no Brasil, em especial no que diz respeito à vinculação entre pedagogia e filosofia. Certamente, seus alunos muito se beneficiaram da ambiência investigativa que ajudou a fomentar em torno dos estudos da história e da filosofia da educação. Segundo escreve Bontempi Jr. (2002, p. 676) sobre Laerte Ramos de Carvalho,

Ao longo dos anos em que exerceu a regência da Cadeira de História e Filosofia da Educação, manteve, em seus aspectos gerais, a estrutura curricular da antiga IV Cadeira do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Sem embargo, foram-se agregando progressivamente práticas afins à FFCL, tais como a combinação de cursos gerais e monográficos e a intensificação de atividades de pesquisa, escrita e comunicação oral feitas pelos alunos. (Bontempi Jr., 2002, p. 676)

Esta referência ao professor Laerte se insere no contexto de uma escrita que integra o Dicionário de Educadores no Brasil<sup>24</sup>, o que evidencia a sua notoriedade no campo acadêmico. Aqui, interessa-nos a fala de Bontempi Jr. no que tange às atividades de pesquisa propiciadas aos alunos. Confrontando a fala do entrevistado com a deste autor, é possível perceber que a pesquisa se revelou como um componente forte dessa época do curso, assumindo um papel que se manifestou duplamente positivo: o de dar impulso às pesquisas acadêmicas relativas à história da educação brasileira ao mesmo tempo que propiciou aos estudantes a formação para a pesquisa.

A entrevistada J-60, para falar de pesquisa, fez menção ao professor Joel Martins. É bom destacar que o entrevistado O-60, ao longo de seu depoimento, destacou também, mais de uma vez, a influência desse professor na sua formação. Os trabalhos referentes ao professor Joel Martins revelam, de fato, seu protagonismo entre nós, sobretudo para o desenvolvimento da pós-graduação em educação (Saviani, 2005; Bicudo e Espósito, 2002). A sua história, interrompida no ano de 1993, quando faleceu, se encontra em vários momentos com a de

<sup>24</sup> FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. *Dicionário de educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. 2ª ed. aum. Rio de Janeiro: Editora UFRJ / MEC-INEP-COMPED, 2002.

muitos expoentes aqui sinalizados, evidenciando ser ele um dos notáveis primordiais de nosso campo pedagógico.

Segundo depoimento de Saviani publicado na *Revista Brasileira de Educação* (2005, n.º. 30), Joel Martins foi aluno do Instituto de Educação Caetano de Campos, no final da década de 30. No ano de 1942, ingressou na FFCL da USP, onde cursou concomitantemente Filosofia e Pedagogia. No final dos anos 40, fez mestrado nos Estados Unidos. No início dos anos 50, fez doutorado na área de psicologia experimental, na USP, onde atuou como auxiliar da professora Noemy da Silveira Rudolfer, na cadeira de psicologia. Concluído o doutorado, resolveu retornar aos Estados Unidos para continuar os estudos, dessa vez em um programa de pós-doutorado, o que se deu no período de 1953 a 1954. A insatisfação com os resultados obtidos através de pesquisas de orientação behaviorista contribuiu para aproximá-lo da fenomenologia existencial, afastando-se da psicologia experimental. De volta ao Brasil, em 1955, foi trabalhar, a convite de Anísio Teixeira, no Centro Regional de Pesquisas Educacionais, sob a direção de Fernando de Azevedo. Em 1963, foi convidado para atuar como professor de psicologia da FFCL de São Bento, da PUC-SP, e, também, como colaborador no processo de reestruturação de toda a universidade. Na PUC-SP, o professor Joel Martins trilhou uma longa trajetória, alcançando a posição de Reitor da universidade.

Além da sua influência sentida no contexto universitário, como formador e pesquisador, o professor Joel Martins influenciou diretamente o contexto da escola básica, como professor e diretor de alguns Institutos de Educação do estado de São Paulo; como um dos idealizadores dos Ginásios Vocacionais e, também, da Escola Experimental da Lapa.

Observa-se que o ano de 1961, quando o professor Joel Martins iniciou sua carreira de docente na PUC-SP, é o mesmo ano em que a entrevistada J-60 iniciou o Curso de Pedagogia, nessa instituição. Não foi preciso muito tempo para o professor Joel Martins fazer sentir as suas marcas, em especial aquelas referentes à preparação para a pesquisa, tão fortes em sua formação. Certamente, seus alunos se beneficiaram muito desta condição. É o que registram em seus depoimentos e o que relata Saviani, como um de seus primeiros orientandos na

pós-graduação (Saviani, 2005a, p. 28).

No tocante à preparação de seus alunos para a pesquisa, constata-se, mais uma vez, a importância dos grupos de pesquisa. Parece que eles representam uma estratégia bastante adequada e eficiente para aproximar os alunos desse tipo de trabalho, fazendo estabelecer uma cultura de aprendizagem pela via da investigação. De acordo com o que apontou a entrevistada J-60, o estímulo a levou a ultrapassar os limites de sua universidade, a PUC-SP, e adentrar o espaço de outra, a USP, visando conhecer de perto os trabalhos, também primordiais, dos professores Aparecida Joly Gouveia e Luiz Pereira.

O segundo aspecto revelado pelos dados, concernente ao papel da pesquisa, diz respeito à monitoria. Os professores que desenvolviam pesquisa costumavam ter ao seu redor professores instrutores, professores assistentes e, em alguns casos, alunos monitores. Os alunos monitores entram em cena mais na década de 60, exercendo várias atividades, auxiliando os professores na realização das diversas tarefas de pesquisa, beneficiando-se, portanto, dessa condição para se familiarizarem com os meandros de tal atividade. Segundo declarou a entrevistada K-60:

Havia também o projeto de monitoria. Os alunos monitores trabalhavam com os professores que realizavam pesquisa nas diferentes áreas. **(Entrevistada K-60)**

A entrevistada I-60 experimentou essa condição, atuando como monitora da professora Josephina Chaia, titular da cadeira de administração escolar, da FFCL de Marília. O trabalho de monitoria, além de favorecer à entrevistada o contato com a atividade de pesquisa, representou uma das frentes de abertura de caminho para sua vinculação com o campo acadêmico, na condição de professora e pesquisadora, tal como se pôde depreender de seu depoimento:

Eles abriram inscrição para monitor e eu fui ser monitora do que se chamava cadeira de administração escolar... (Eu estou usando a terminologia da época). Como monitora da cadeira, eu colaborei com a titular, professora Josephina Chaia. [...] Eu fui monitora durante um ano e fui auxiliar de pesquisa. Ela trabalhava com pesquisa histórica em legislação da educação brasileira. [...] Publicou livros sobre legislação do ensino e ganhou um prêmio da ANPAE com um trabalho sobre

financiamento escolar no Segundo Império. Na época, eu colaborei com tudo isso. Então, no final, ela me convidou para ser instrutora da cadeira dela, o que significava que eu ia passar para o status de professora. **(Entrevistada I-60)**

A entrevistada N-60 também mencionou a monitoria como uma atividade importante do curso que fez. No seu depoimento, mais de uma vez, fez referência ao trabalho desenvolvido pelo professor Lauro de Oliveira Lima para introduzir a dinâmica de grupo. Na condição de sua monitora, ela conta que participou de vários treinamentos oferecidos aos professores e alunos, assim como de encontros de pesquisa sobre a estratégia de trabalho por meio de dinâmicas de grupo.

O papel da pesquisa no Curso de Pedagogia, além de se manifestar através da convivência direta dos alunos com professores pesquisadores, dos grupos de pesquisa e da monitoria, se exerceu também através das disciplinas de estatística, psicologia e biologia. A estatística era uma disciplina, inicialmente de caráter obrigatório e, posteriormente, com a segunda normatização do curso, passou a ser de caráter opcional, tendo por finalidade principal favorecer a realização das pesquisas quantitativas, dominantes à época. Uma das falas do entrevistado D-50 toca diretamente nessa dimensão:

Na época, a estatística tinha um peso muito grande no Curso de Pedagogia, porque visava à formação para a pesquisa estritamente quantitativa. **(Entrevistado D-50)**

A psicologia da educação desde o início ocupou um espaço bastante expressivo na estrutura do curso. A primeira composição curricular registra três anos de estudo dessa disciplina. A biologia, ainda que com menos carga horária, também encontrou no curso um lugar de abordagem. Ambas, em boa parte das instituições, tenderam, nos primórdios do Curso de Pedagogia, para um trabalho focado no contexto dos laboratórios, buscando explorar junto aos alunos conhecimentos elaborados através das pesquisas realizadas nesse contexto. A entrevistada I-60, antes de ter atuado como monitora da cadeira de administração escolar, também participou de pesquisas relacionadas à disciplina biologia educacional. Ao comentar a ênfase das disciplinas cursadas, aponta que:

Quanto à parte de biologia, por exemplo, nós vimos uma parte de genética. Eu até colaborei em pesquisas na área de genética, como auxiliar de pesquisas. **(Entrevistada I-60)**

Os depoimentos das entrevistadas H-50 e K-60, que fizeram pedagogia em períodos e instituições diferentes, se aproximam na referência ao papel da pesquisa por meio da estatística, da psicologia e da biologia.

Em psicologia, tínhamos o laboratório, onde aprendíamos a fazer os exames. Fazíamos projeto, experimento, relatório dos dados, interpretações, inferências... Quinzenalmente, nós tínhamos que apresentar um relatório. Além do laboratório de psicologia, nós tínhamos aula de estatística, quando aprendíamos sobre estatística e, principalmente, sobre como construir e analisar dados. [...] Fazíamos pesquisa tanto na psicologia quanto na biologia. Havia muita pesquisa! **(Entrevistada H-50)**

Nós tínhamos uma formação muito forte em psicologia experimental. Nós fazíamos, por exemplo, pesquisa com rato, em laboratórios. Aprendemos a fazer relatório, a formular pergunta de pesquisa, hipóteses, a fazer registro de observações, de ocorrência, analisar tudo teoricamente. Além disso, era um curso marcado pela estatística. Nesse caso, nós tínhamos que pôr a cabeça na pesquisa, porque não dá pra estudar estatística sem ter pesquisa. **(Entrevistada K-60)**

Ambas as depoentes fazem referência ao contexto do laboratório, à influência da estatística, também sinalizada pelo entrevistado D-50, e à aprendizagem de elementos constitutivos de um trabalho de pesquisa, bastante marcado pela perspectiva quantitativa, considerando a tendência predominante da época. No que se refere aos elementos comuns à pesquisa, essas entrevistadas mencionam a aprendizagem sobre como fazer um projeto, formular problema e hipóteses, observar, experimentar, analisar dados, fazer inferências e relatórios.

Pois bem, esses aspectos estão na base de elaboração de uma pesquisa, ainda hoje bastante mencionados e reclamados pela academia, visto se observar em vários trabalhos, submetidos aos diferentes encontros científicos da área, limites na composição do quadro teórico-metodológico – problema de pesquisa, amostra, instrumentos de coleta de informações, construção de dados, análise, referências teóricas, conclusões relacionadas ao problema de pesquisa... – e, também, na apresentação do relatório (Lüdke, 2006). Parece, pelo que sinalizam as entrevistadas, que o Curso de Pedagogia, na época, de alguma forma,

favoreceu a aprendizagem desses aspectos, contribuindo para a iniciação de cada uma delas à pesquisa.

De acordo com o que oito dos dezessete depoimentos deixam transparecer, a teoria, bastante presente no curso, contou com a parceria da pesquisa como um componente estratégico do desenvolvimento de determinadas disciplinas. Em alguns casos, o laboratório se tornou um espaço referencial de pesquisa. Contudo, há que se destacar que nem todas as instituições contavam com esse tipo de instalação.

No caso da USP, os laboratórios surgiram no período do Instituto de Educação, visando imprimir ao ensino um caráter experimental, visto que era forte a preocupação, nessa época, com os preceitos científicos. No contexto desses laboratórios, operavam-se as verificações das teorias, as observações e as experimentações que favoreceriam a demonstração científica dos fatos educativos.

Segundo Monarcha (1992), a psicologia, a biologia e a sociologia constituíram a tríplice composição das ciências da educação. Da articulação dos conhecimentos elaborados por meio desses três eixos disciplinares, se consolidou a idéia de uma pedagogia experimental, calcada, dentre outros aspectos, na classificação dos fenômenos em orgânicos, psíquicos e sociais. “Daí, portanto, a idéia do homem como um dado de observação” (p.46).

Para Evangelista (2001), com o encerramento das atividades do Instituto de Educação da USP, em 1938, o laboratório de psicologia foi transferido para o Departamento de Educação. Os demais foram encerrados. Os professores assistentes que atuavam nos laboratórios passaram a vincular-se à FFCL da USP, atuando mais diretamente na sua 4ª seção, a de Educação, recém-criada. As instituições se modificam, mas a cultura de pesquisa, presente entre os professores, seguiu com eles para o contexto dessa faculdade. Nesse sentido, o Curso de Pedagogia, ao contar com a atuação de professores que se formaram nessa ambiência, se beneficiou bastante desse tipo de aprendizado.

#### 4.2.4. O perfil dos professores

Já tive oportunidade, ao longo deste capítulo, de sinalizar aspectos referentes ao papel dos professores do Curso de Pedagogia, em seus primórdios. Entretanto, nesta parte pretendo focalizar um pouco mais as falas dos entrevistados sobre quem foram os formadores de pedagogos nos tempos iniciais desse curso entre nós. A análise dos dados revela que cultura, ecletismo e erudição representaram as principais marcas professorais dos formadores. Vejamos, então, como o papel por eles exercido fez consolidar um determinado perfil de professor, ou, de outra forma, como o perfil descoberto faz refletir o papel desempenhado por aqueles que assumiram a função de formar pedagogos, em seus tempos iniciais.

##### a) Os formadores de pedagogos não eram pedagogos

O que seria uma condição óbvia no início do curso, década de 40, se perpetuou ao longo da sua história. O peso de diferentes tradições disciplinares contribuiu para que os formadores de pedagogos, em geral, fossem professores provenientes de diferentes áreas, e, no começo, não só daquelas tradicionalmente constitutivas da pedagogia. Segundo declararam os entrevistados, seus professores eram oriundos, principalmente, da teologia, filosofia, sociologia, psicologia, biologia, matemática, medicina e do direito.

No caso dos frades, com certeza eles tinham formação em teologia e filosofia. No caso dos outros professores, eu não tenho condição de dizer. Sei que havia gente formada em matemática porque trabalhava conosco a estatística, que tinha um peso grande, naquela época, no Curso de Pedagogia. Os professores eram de várias procedências. Mas eu não saberia dizer para você qual era a formação de base deles. Agora é certo que poucos eram formados em pedagogia. **(Entrevistado D-50)**

## **b) Os formadores de pedagogos possuíam grande domínio do conhecimento trabalhado**

A busca do perfil professoral nos primórdios do curso aponta para homens e mulheres de formação muito sólida. Geralmente, eram pessoas eruditas, possuidoras de uma cultura bastante ampla e de grande prestígio na sociedade, conquistado em especial pela carreira que trilhavam: padres, advogados, médicos, filósofos, políticos... Na década de 40, alguns sequer possuíam titulação, eram autodidatas, que se destacavam pelo grande domínio do conhecimento trabalhado. É possível observar, no decorrer das três décadas e nas diferentes instituições, que os entrevistados fazem referências acerca dos seus professores como pessoas expoentes, profundas sabedoras do conhecimento ministrado, independentemente da formação de base predominante.

Alguns dos meus professores eram autodidatas. Eles não tinham titulação, mas eram pessoas de formação muito sólida, apresentando um amplo domínio do conhecimento de suas matérias. **(Rio de Janeiro - Entrevistada B-40)**

Os professores eram muito ecléticos. Veja: É muito diferente fazer o Curso de Pedagogia no Rio, no final dos anos 50, e fazê-lo em São Luiz. É muito diferente! Em São Luiz, os professores eram escolhidos entre as pessoas de maior prestígio na sociedade, que era bem pequena. Então, em biologia educacional era esse meu tio que era médico, que foi deputado federal e não tinha conseguido se reeleger, que estava lá, na Faculdade, como professor. O professor de estatística era o Cabral, um homem que tinha um escritório de advocacia. Alguns padres, o padre Ribamar Carvalho, o padre Bonfim... Todos morreram! Um padre alemão, frei Beto, muito diferente desse frei Beto atual, assim muito ranzinza, muito escolástico. Essas pessoas eram expoentíssimas em São Luiz. Esse meu tio foi o fundador da liga maranhense contra a tuberculose, era uma pessoa de muita projeção. Todos eles eram professores. Quem se formava no Rio ou em Recife, chegava e ensinava. **(São Luiz do Maranhão - Entrevistada E-50)**

Nós tínhamos professores que eram monumentos do ponto de vista intelectual, do ponto de vista da sua própria posição dentro da área. **(São Paulo - Entrevistada L-60)**

**c) Os formadores de pedagogos atuaram nas Escolas Normais, nos Institutos de Educação ou nos Seminários e Colégios de Padres**

De um modo geral, o corpo docente inicial do Curso de Pedagogia se constituiu de professores que atuavam na Escola Normal, no Instituto de Educação ou nos Seminários e Colégios de Padres. Certamente, a forte vinculação entre o Curso Normal e o Curso de Pedagogia, já discutida, contribuiu para que os professores atuassem nos dois contextos formadores. A ênfase na filosofia, bastante expressiva na organização curricular do curso, e o fato deste surgir por meio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras fizeram do campo da filosofia um celeiro de mestres para a pedagogia. Como a formação em teologia considera muito o estudo da filosofia, buscaram-se, também, nesse campo, formadores para os pedagogos.

Lembro-me que fui aluna de Barreto Filho e Lauro Sodré. Grandes mestres! Eles eram professores do Curso de Pedagogia da PUC e do Instituto de Educação do Rio. **(Entrevistada B-40)**

O padrão dos professores era bom. Por exemplo, um dos professores foi Dom Paulo Evaristo Arns, que na época, obviamente, ainda não era o Cardeal de São Paulo. Muitos eram padres, frades... Porque na cidade havia um Seminário Franciscano, que era uma grande fonte de abastecimento de professores para a Faculdade. [...] Eram pessoas eruditas. Dom Paulo é um bom exemplo. Uma amplitude de cultura grande. Havia outros frades que também eram muito bons no conhecimento que trabalhavam, na experiência que passavam, nos tipos de críticas que faziam... **(Entrevistado D-50)**

Eram freiras e padres que davam aulas no Curso de Pedagogia que fiz, numa sala de aula bastante tradicional. [...] Eles tinham uma boa formação em filosofia e uma visão humanista da educação, o que foi muito bom porque o tecnicismo não se fez sentir muito no curso, enquanto que a influência da filosofia foi grande. **(Entrevistada Q-60)**

**d) Os formadores de pedagogos foram professores instrutores, assistentes ou catedráticos**

O pioneirismo do estado de São Paulo no tocante ao preparo de nível superior do professor fez, inicialmente, do Instituto de Educação e,

posteriormente, da seção de Educação da FFCL da USP, a base de onde originaria o Curso de Pedagogia, no início da década de 40. A dinâmica de organização do corpo docente em um contexto foi se transferindo para os demais. Assim, as “cadeiras” onde se assentavam os saberes próprios à formação pedagógica do professor foram, também, locais de assento daqueles que eram considerados possuidores desse saber.

No topo da hierarquia ficava o professor catedrático, chefe da cadeira, a quem se subordinavam os professores assistentes e subassistentes. O professor assistente era um candidato natural ao cargo de catedrático, considerado o mais importante. Havia, também, a posição de professor instrutor ou substituto, via de regra, ocupada por alunos, recém-formados, que se destacavam no curso e eram convidados para atuar no ensino. Os demais, concomitante ao ensino, exerciam atividades de pesquisa e de administração no contexto do curso, da faculdade ou da universidade, além de, em alguns casos, ocuparem cargos públicos.

Na USP havia muitos professores catedráticos. Convivi com muitos deles. [...] Fernando de Azevedo era o catedrático da Sociologia. Quando eu comecei a trabalhar como assistente do professor Onofre, o Florestan Fernandes, que tinha acabado de concluir o curso, passou a atuar como assistente do Fernando de Azevedo. [...] Tinha a Noemy Rudolfer, que era responsável pelo Laboratório de Psicologia e se tornou catedrática de psicologia. Noemy foi por muito tempo a grande referência da psicologia educacional no Brasil... **(Entrevistada A-30)**

#### **e) A influência dos formadores primordiais**

Particularmente quanto a este aspecto, em todos os depoimentos registra-se menção dos entrevistados sobre um ou mais professores dos quais receberam grande influência. Nas onze instituições por onde passaram os dezessete pedagogos, sujeitos desta pesquisa, havia professores que, mais do que ensinar, na perspectiva comum da época de transmissão do conhecimento, contribuíram para aprimorar o desenvolvimento de seus alunos, aguçando-lhes a formação intelectual, o desempenho de papéis sociais definidos e, também, abrindo-lhes caminhos para que trilhassem a carreira acadêmica.

Eu tive algumas influências, que até hoje sinto que foram grandes para mim. No 1º ano do curso fui aluno de Antônio Cândido, assistente de Fernando de Azevedo, que foi meu professor no 2º ano. Antônio Cândido e Fernando de Azevedo foram duas influências grandes que eu recebi na área de sociologia da educação. Outra influência muito grande que eu recebi e que acabou me encaminhando para a história da educação, foram as aulas do professor Laerte Ramos de Carvalho e do professor Roque Spencer Maciel de Barros. **(Entrevistado C-50)**

Estudei na Faculdade de Marília no momento em que ela tinha bons professores, eram os primeiros, eram pessoas ainda jovens. A pedagogia foi um curso que teve professores de diversas procedências. Tínhamos um professor que tinha vindo de Curitiba; uma professora de psicologia que tinha estudado nos Estados Unidos; tínhamos professores da PUC e da USP. A pedagogia era até um pouco mais eclética do ponto de vista da origem dos professores. Mas, muito cedo eu convivi com pessoas muito importantes. [...] Tive a sorte de ter como diretor da Faculdade o professor José Querino Ribeiro, que em São Paulo é uma referência. Ele praticamente foi um mestre para mim. Antes mesmo de eu me formar, dois meses antes, eles decidiram que eu ia ser instrutora [...]. Eu fui para a cadeira de administração escolar e o Querino logo depois falou: “*Olha, você tem que fazer pós-graduação*” e me deu um bilhetinho para os assistentes dele em São Paulo e me mandou para a USP. [...] **(Entrevistada I-60)**

No Curso de Pedagogia que fiz na PUC (PUC-SP) tinha um professor, que foi paradigmático na vida de muitos educadores. Por exemplo, na minha vida, na de Selma Garrido Pimenta, na de Ana Maria Saul... Para nós, eu não tenho dúvidas que ele teve uma importância muito grande. Foi o professor Joel Martins. Professor Joel deu aula para nós nos quatro anos do curso. Ele era um professor muito ligado com os Estados Unidos. Então, ele fazia a ponte... Ele fazia uma mediação importantíssima entre as pesquisas mais avançadas na área de educação, o conhecimento da disciplina que estávamos estudando e a prática pedagógica. Ele mostrava que o mundo era mais amplo que a PUC. **(Entrevistado O-60)**

Pelo que falaram os entrevistados sobre os seus professores, cheguei a seis aspectos do perfil professoral predominante e do papel por eles exercido, que considerei mais relevantes, tal como acabei de abordar. Com os olhos fitos nesse conjunto de aspectos, sinto-me provocada diante do primeiro deles: os formadores de pedagogos não eram pedagogos.

Parece que o fato dos professores de meus entrevistados não terem sido pedagogos de formação representou um diferencial importante, visto que sendo seus professores “especializados” em uma determinada área, aquela objeto de seu ensino, conseguiam trabalhar em profundidade a disciplina de sua responsabilidade. “*Tínhamos aulas com filósofos, não tínhamos aula de filosofia com pedagogos. Era muito diferente!*” Foi o que declarou com satisfação a entrevistada H-50. Nesse caso, subentende-se que estudar filosofia com professores egressos da pedagogia não proporcionaria o mesmo efeito, mesmo se

tratando de filosofia da educação. Então, reforça-se a indagação já levantada: depender do suporte teórico de diferentes filiações disciplinares representa ao mesmo tempo a força e a fraqueza da pedagogia? Mas os pedagogos centrais deste estudo não se tornaram também formadores expoentes em diversas áreas constitutivas da pedagogia? Faz diferença ser ou não ser da pedagogia para formar pedagogos?

Não pretendo aqui fazer uma análise meticulosa dessas questões. Elas apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados. Todavia, não posso deixar de sinalizar o que me parece bastante paradoxal: como a pedagogia se elabora através da contribuição teórica de diferentes filiações disciplinares, a formação no tocante a essas disciplinas parece ser favorecida por aqueles que delas advêm. Porém, o espaço próprio da pedagogia produz saberes específicos que não se encerram nas dimensões teóricas de suas diferentes filiações e, também, não se restringem àquelas disciplinas que cuidariam mais detidamente do que diz respeito à prática. Nesse sentido, o problema não estaria em ser ou não ser a pedagogia um campo teórico, mas na forma como o curso organiza os estudos que lhe dizem respeito.

Para a entrevistada K-60, o perfil dos professores de pedagogia evidencia a dispersão do curso. Ainda assim, ela não deixa de manifestar a sua dúvida se com formadores pedagogos a dispersão do curso diminuiria.

Atualmente, o fato dos formadores serem pessoas vindas de outras áreas agrava a dispersão do curso. Até porque a formação delas em educação é bastante reduzida. Fazem uma licenciatura ou um bacharelado, depois fazem um mestrado ou um doutorado em educação... Então, eu acho que a visão é diferente de quem faz pedagogia. Mas os pedagogos também não têm essa visão de conjunto...  
**(Entrevistada K-60)**

Talvez o fundamental para um formador de pedagogos não resida na sua origem teórica, mas na sua condição teórico-prática de favorecer aos pedagogos em formação a construção da síntese integradora dos conhecimentos sobre a pedagogia e a educação nos seus mais diferentes aspectos. Parece que foi este o diferencial expresso no perfil dos formadores de meus entrevistados.