

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

NADIA REGINA BACCAN CAVAMURA

A CORAGEM DA VERDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA – DOS CACOS ARQUEOLÓGICOS A UMA
ANARQUEOLOGIA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Rio Claro - SP

2016

NADIA REGINA BACCAN CAVAMURA

A CORAGEM DA VERDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA
EM MATEMÁTICA – DOS CACOS ARQUEOLÓGICOS A UMA
ANARQUEOLOGIA

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Profa. Dra. Audria Alessandra Bovo

Prof. Dr. Antonio Sérgio Cobianchi

Rio Claro, SP, 20 de dezembro de 2016.

510.1 Cavamura, Nadia Regina Baccan
C377c A coragem da verdade nos cursos de licenciatura em
Matemática - dos cacos arqueológicos a uma anarqueologia /
Nadia Regina Baccan Cavamura. - Rio Claro, 2016
228 f. : il., figs., tabs., fots.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Antonio Carlos Carrera de Souza

1. Matemática – Filosofia. 2. Arqueologia Foucaultiana. 3.
Parresia. 4. Formação de professores de matemática. I. Título.

Dedico este trabalho ao meu amado filho Luiz Gustavo,
que é sempre o motivo, o movimento e o efeito
de tudo o que é bom nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Nesta trilha chamada Doutorado encontramos com muitas pessoas... umas que apenas passaram, outras que deixamos para trás, mas alguns que realmente desejaram fazer parte desta travessia. É a esses a quem eu agradeço neste momento, almejando que tenham sempre uma vida de sonhos, desejos e sucessos. Mas se faz necessário alguns destaques...

Obrigada ao CAPH – Centro de Apoio à Pesquisa em História “Sérgio Buarque de Holanda”, sede do *Projeto Memória FFCL-FFLCH/USP*, que cedeu os Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e que serviram como parte importante da base documental deste trabalho de pesquisa.

Agradeço também ao meu grupo de pesquisa Múltiplos-Um e meus colegas do Luna, pela proximidade e cumplicidade nos estudos e discussões.

Um agradecimento especial ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Antonio Carlos Carrera de Souza, por estar sempre presente, apoiando, lapidando e praticando a fala franca com todos nós, seus orientandos. E, também, por ficar na torcida, com a sua e também nossa querida Gilda, a cada novo passo, seja durante o árduo trabalho de pesquisa e escrita desta tese, seja nas preparações para congressos, seminários, etc., bem como em momentos importantes da vida profissional e pessoal.

Finalmente, agradeço com carinho à toda minha família, ao meu pai Aldo e minhas irmãs Sandra e Luciana por estarem comigo. E, sempre, ao meu filho Luiz Gustavo que me faz feliz a cada novo dia.

E também uma singela homenagem a este sujeito que não gostava de rótulos, pois superava cada um que lhe impunham, que nos falou da Coragem da Verdade...



Fonte: Desenho estilo realista feito pela autora, Nadia Regina Baccan Cavamura, no ano de 2016.

O desenho foi baseado na foto de capa do livro “Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento” de Michel Foucault, da Editora Gen Forense Universitária, 2013.

MOMENTOS E MOVIMENTOS...

*Gostaria de agradecer ao tempo
que nestes quatro anos
passou de maneira menos rude...*

*Gostaria de agradecer ao movimento deste Doutorado
Que me proporcionou escavar mais do que os cacos arqueológicos
E juntá-los...*

*Foi um fluxo de reconstrução...
De vidas...
Líquidas...*

*Falar-me de cacos
é mostrar-me um espelho*

*Mas de cacos também se faz
Uma obra...
... de arte!*

CACOS...

“Every act of creation is first an act of destruction.” (Pablo Picasso)

Ma Jolie, 1911-1912, de Pablo Picasso.



Disponível em: [http://www.pablocicasso.org/cubism.jsp#prettyPhoto\[image1\]/0/](http://www.pablocicasso.org/cubism.jsp#prettyPhoto[image1]/0/)

Acesso em: 26/07/2016.

“I paint objects as I think them, not as I see them.” (Pablo Picasso)

Frases disponíveis em <http://www.pablocicasso.org/quotes.jsp>

CACOS ...

Escultura de Daniel Arsham construída com cacos de vidro



Disponível em: <http://www.danielarsham.com/page3d/>. Acesso em 26/07/2016.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo produzir diferença sobre a história do Curso de Licenciatura em Matemática em nosso país, pois procuramos ver e fazer ver através de quais práticas e discursos teve início o primeiro Curso de Licenciatura em Matemática no Brasil, criado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo no ano de 1934, e como essa criação reverbera ainda hoje em nossa Licenciatura em Matemática. Esta investigação de doutoramento buscou, como diria Michel Foucault, nosso principal teórico, fazer um *diagnóstico do presente* do Curso de Licenciatura em Matemática no Brasil, ou seja, produzir um olhar - o nosso olhar sobre este passado e sua força no presente - investigando o conceito de *parresia* - a *coragem da verdade* - dentro desse curso. Utilizamos como metodologia de investigação e escrita a arqueologia foucaultiana, pois a arqueologia nos possibilita colocar à vista as relações entre o ver e o dizer, entre o visível e o enunciável e que forças estão agindo no limiar deste processo. Permite-nos olhar a ressonância das práticas no discurso. Trata-se de uma descrição do discurso como objeto-monumento de um acontecimento. Desenvolver uma arqueologia, segundo Foucault, é produzir uma descrição histórica e filosófica sem o intuito de fazer julgamentos sobre os acontecimentos do passado com o olhar do presente. Através dos fragmentos utilizados - documentos escritos, tais como: discursos, leis, projetos políticos pedagógicos, atas e outros - descrevemos anarqueologicamente o desabrochar de ideias, a formulação de positivities, racionalidades para entender no presente como o passado se constituiu e como a construção desse passado faz vibrar atualmente forças de poder e resistência neste Curso, possibilitadas pela Coragem da Verdade.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura em Matemática. Arqueologia Foucaultiana. Coragem da Verdade. Parresia. Formação de Professores de Matemática.

ABSTRACT

This research aims to make difference on the history of Degree in Mathematics in our country, since we try to see and make it be seen through which practices and discourses started the first Degree in Mathematics in Brazil, created at the Faculty of Philosophy, Sciences and Languages and Literature of the University of São Paulo in 1934, and how this establishment reverberates in our Degree in Mathematics today. This doctoral research seeks, according to our main theorist, Michel Foucault, to make a diagnosis of the current Mathematics Degree Course in Brazil, that is, to create a look - our look of this past and its strength in the present - investigating the concept of parrhesia - the courage of the truth - within that course. Foucault's archeology was used as research methodology and writing, because archeology allows us to show the relationship between seeing and saying, between the visible and the expressible and what forces are acting on the threshold of this process. It allows us to look at the resonance of discourse practices. This is a description of discourse as an object-monument of an event. Developing an archeology, according to Foucault, is to produce a historical and philosophical description without the intention of making judgments about the events of the past with the look of the present. Through the fragments used - written documents such as speeches, laws, political pedagogical projects, minutes and others- we an archaeologically describe the blossoming of ideas, formulation of positivities, rationales to understand at present how the past was constituted and how the construction of this past currently moves power strength and endurance present in this Course enabled by the Courage of the Truth.

KEYWORDS: Degree in Mathematics. Foucault's Archaeology. Courage of Truth. Parrhesia. Mathematics Teacher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile - capa (original e xerox)	42
Foto 2: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile (folha de rosto)	42
Foto 3: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile (foto de páginas dessa edição)	43
Foto 4: Anuário de 1934-1935 – nota explicativa da edição fac-símile	43
Foto 5: Anuário de 1936 – capa	44
Foto 6: Anuário de 1937-1938 – xerox do original – folha de rosto	44
Foto 7: Anuário de 1936	45
Foto 8: Anuário de 1936	45
Foto 9: Primeira página do artigo de Fantappiè Teoria Matemática da Luta pela Vida, no Jornal de Matemática Pura e Aplicada - Disponível no site https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/ . Acesso em 01/07/2015.....	48
Foto 10: Página do livro de Ernesto de Souza Campos -1954.....	49
Foto 11: Capa do livro de Ernesto de Souza Campos -1954.....	49
Foto 12: Primeira página do artigo de Albanese <i>Sobre o ensino da Geometria</i> , no Anuário de 1936	50
Foto 13: Apresentação do poema <i>Oração ante à última trincheira</i> , de Guilherme de Almeida. Versão original do jornal <i>O Condutor</i>	69
Foto 14: Campos, 2004, p.75-77, foto das páginas do livro	83-84
Foto 15: Página do Anuário Geral da USP – Publicação da Reitoria, 1934-1935. Instituições complementares da USP. Disponível em http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/4252	94
Foto 16: Folha de Rosto do Anuário Geral da Reitoria 1934-1935. Disponível em http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/4252	95
Foto 17: Capa do <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i> (1936)	144
Foto18: Última página do <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i> (1936)	145
Foto 19: Sumário do <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i> (1936)	146
Foto 20: Página de rosto do <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i> (1936)	148

Foto 21: Página de apresentação do <i>Seminário Matemático</i> do <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i> (1936)	149
Foto 22: Primeira página do trabalho de Fantappiè no <i>Jornal de Matemática Pura e Aplicada</i>	152
Foto 23: Capa do caderno de Fantappiè – Disponível em https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/	154
Foto 24: Primeira página do caderno de Fantappiè - Disponível em https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/	155
Foto 25: Distribuição do número de aulas nas cinco primeiras séries do curso fundamental – Anuário de 1936.....	197
Foto 26: Distribuição do número de aulas nas duas séries do curso complementar – Anuário de 1936.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Tabela de matriculados por ano – Anuário 1937-38.....	123
Tabela 2: Tabela de circulação de alunos por turma até o ano de 1938 – Anuário 1937-1938.....	124
Tabela 3: Quadro do aproveitamento dos professores comissionados junto a FFCL por turma – Anuário 1937-1938	124

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
Esta é uma outra História	16
A CORAGEM DA VERDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – DOS CACOS ARQUEOLÓGICOS A UMA ANARQUEOLOGIA	18
COMEÇANDO	19
A CORAGEM DA VERDADE	22
A ARQUEOLOGIA	38
A ANARQUEOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO E DESOBEDIÊNCIA	56
A anarqueologia	58
A EDUCAÇÃO PRÉ-DÉCADA DE 1930	63
O Brasil na década de 1930	63
Panorama do sistema escolar brasileiro na década de 30	73
A CRIAÇÃO DA USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA FFCL – FACULDADE DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS E LETRAS	82
O movimento de criação e seus ecos	82
E assim se cria uma Universidade	89
E assim surgiu a FFCL – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	96
Por uma faculdade livre	106
A Congregação	109
Planos de reforma do ensino	112
Projeto de Reforma dos Estatutos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Decreto nº 39 de 3 de setembro de 1934, que aprova os estatutos da Universidade de São Paulo	112
A FFCL: MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO/ DESCONSTRUÇÃO/ RECONSTRUÇÃO	115
Mudanças na equipe gestora: reitores e diretores	115
Mudanças na legislação: os movimentos legais que regeram a formação de professores de Matemática	116
Mudanças de local: A Universidade não está no prédio	119
A centralização do curso propedêutico universitário na FFCL	122
Alunos na FFCL – exames vestibulares, bolsas de estudo, comissionamento, e ecos, e silêncios, e...	123
A MATEMÁTICA CRIANDO A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE UM PAÍS	126
O CURSO	138
Modificações curriculares após a padronização oficial	139
Atividades de pesquisa no curso de Matemática	141

<i>Os Boletins</i>	142
O “ <i>Jornal de Matemática pura e aplicada</i> ”	142
Seminário Matemático e Físico da Universidade de São Paulo	148
As conferências públicas.....	157
Os assistentes	158
A FFCL E SEUS PRIMEIROS ALUNOS ... UM OLHAR	163
Com a palavra ... alunos oradores: outros cacos	179
O ENSINO SECUNDÁRIO	183
Projeto de reforma do ensino secundário.....	195
Considerações sobre a reforma do ensino secundário	201
MAIS UM POUCO DE CORAGEM DA VERDADE	203
Na parresia somos o espelho de nossos discursos	209
POR UMA VIDA OUTRA... CONVITE	217
DESPEDIDA	218
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219

APRESENTAÇÃO

Esta é uma outra História...

Era uma vez uma garota que resolveu que queria ser professora de Matemática. Como havia feito magistério, precisou se dedicar muito para aprender os conteúdos do vestibular e conseguir ser aprovada nele. Mas essa tal garota sempre gostou muito de estudar e, sendo uma aluna dedicada, foi feliz em seu objetivo: entrou na UNESP de Rio Claro, cidade onde nascera.

Ali começou o curso integral de quatro anos, no qual descobriu logo de cara, que a Matemática que aprendera não era a mesma que estava, então, conhecendo. Nessa Matemática quase não havia lugar para os números, que haviam perdido espaço para as letras, e tudo que fosse pensado e escrito tinha que ser provado por demonstração direta, por contra positiva, por absurdo, por indução finita, sei lá, mas desde que os argumentos fossem verdadeiros e as regras fossem matematicamente corretas!

Infinitos grandes e pequenos, infinitésimos, somas infinitas, e divisões não podiam ser por zero (ufa! Enfim, algo que ela já sabia), mas que podiam tender a zero, atingindo limites impensáveis ou claros (é claro que...).

Mas, ao fim do primeiro ano, essa aluna devia ter se destacado de alguma forma (ou será que não tinha se dado tão mal quanto a grande maioria?). Foi selecionada para participar de um grupo que visa uma formação mais ampla aos estudantes, o PET – Programa Especial de Treinamento, grupo de excelência em cada curso, sendo convidada gentilmente a seguir as trilhas do bacharelado, afinal, “ela tinha potencial”, ou “ela tinha condições”... (sinta-se livre para pensar o que quiser disso...).

Não, ela não queria o bacharelado, ela queria fazer licenciatura. E fez, mas com dois anos de iniciação científica em Análise Funcional e todas as optativas no bacharelado, mas não tinha jeito, ela era professora. Da Licenciatura em Matemática, ingressou no Mestrado em Educação Matemática, estudou História da Matemática, em continuidade a um projeto de iniciação científica iniciado no princípio do quarto ano do curso.

Bem, sua história continua como a da maioria dos professores que uma hora tem de partir para a batalha, encarar a vida como ela é fora da Matemática, mas dentro dela. Entrar na escola, lá no noturno, lá na EJA, lá na periferia e continuar a se formar, agora junto com seus

alunos. Uma outra formação que ela começou a descobrir, logo de cara, não era a mesma que tinha aprendido até então...

Mas como era uma professora dedicada, que gostava de estudar, preparava-se para as aulas, tentava, com verdade, contagiar seus alunos com sua paixão, queria fazer com que os alunos também desejassem aquilo que ela desejava ..., mas nem sempre era assim... e o tempo foi passando... e sua luz diminuindo, suas forças enfraquecendo.... Não, ela não podia aceitar aquilo, precisava de armas mais fortes para essa luta!

Foi então que pensou: vou conversar com aquele meu professor de faculdade que, nas aulas de Prática de Ensino, sempre nos deixava em dois lugares: hora em uma serenidade e delicadeza que, segundo ele, deve fazer parte de um professor, mas em outro momento colocava-nos em posições de combate sem escapatória, combate com nós mesmos, na maioria das vezes, no qual cada um tinha que olhar a vida e enxergá-la, sem se enganar ou iludir, mas posicionando-se diante dela. Será que aquele professor podia me mostrar algum caminho? Claro que podia.

E nessa conversa ele foi logo falando que trabalhava na construção de uma tal caixa de ferramentas que toda pessoa devia ter para, na hora que precisasse, pudesse dela se valer, e que as discussões que ocorriam no grupo Múltiplos-Uns estavam baseadas nas teorias dos filósofos franceses Michel Foucault e Gilles Deleuze. E ele perguntou se ela conhecia... não, ela não conhecia... ela conhecia Cálculo Diferencial e Integral, Estatística, Fundamentos da Matemática, e outros ramos da Matemática que havia “ensinado” até agora nos ensinamentos Fundamental, Médio e Superior nos quais trabalhara nos últimos dez anos.

Mas com o convite feito, foi ela participar, no início de 2012, do tal grupo de nome sugestivo: são Múltiplos-Uns que participam, cada um em sua diferença ou cada sujeito pode ser Múltiplos-Uns no movimento da vida? Ambos corretos. Nossa, que legal!

Uma coisa que ela conta até hoje quando conversa sobre seu trabalho de Doutorado: a filosofia é apaixonante! E não há como sair dela ileso! Não há como conhecê-la e não a sentir.

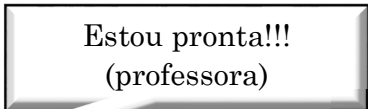
E começou então estudar filosofia, fez seu projeto para a seleção de doutorado e foi aceita para trabalhar com o professor que estava lhe apresentando um novo modo de vida, uma vida que se constrói conforme seu desejo, uma vida livre e autônoma, baseada na *parresia* e na *coragem da verdade*. Agora ela era uma pesquisadora!

Mas como juntar tantos sentimentos, tanta vida, tanta luta, tanta vontade em um único projeto? Como a filosofia podia auxiliar a pensar a formação de um professor de Matemática, podia auxiliar a pensar um curso de Licenciatura em Matemática outro, ou mesmo a ver este curso que para nós “formados” por ele não era nada oculto? Depois de muito pensar, escrever e mudar, ela e seu professor decidiram que iriam escavar o solo epistemológico do primeiro curso de Licenciatura em Matemática no Brasil, que foi o da FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP – Universidade de São Paulo para apresentar uma arqueologia que descrevesse como foi criado tal curso, o que estava presente na sua invenção, voltando o olhar às verdades presentes nesse movimento.

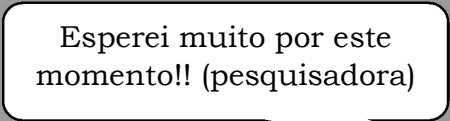
Partindo da ideia de descrever arqueologicamente a genealogia de um curso com olhar na ética e nas verdades vivenciadas, pensaram em vários títulos que poderia ter tal trabalho e, ao final, firmava-se um que parecia apresentar a aventura, que havia percorrido desde algumas das primeiras obras de Foucault e seguiu até seus últimos escritos publicados. E, dessa forma, nomearam esse momento de pesquisa e escrita com o título:

A CORAGEM DA VERDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – DOS CACOS ARQUEOLÓGICOS A UMA ANARQUEOLOGIA

Agora era a hora da professora, da pesquisadora e das muitas outras que nos compõe, em nossa multiplicidade singular, iniciar essa trilha de desejos que emanaria possibilidades de nos tornar ainda outras, a cada momento de nosso devir. O que a professora pode ensinar para a pesquisadora? E a pesquisadora? O que tem a mostrar? Então...vamos lá acompanhar essas duas personagens nessa busca!



Estou pronta!!!
(professora)



Esperei muito por este momento!! (pesquisadora)

COMEÇANDO...

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. Assim é também a força de um texto, uma se alguém o lê, outra se o transcreve. (BENJAMIN, 2012, p.19)

Novamente, diante de uma folha em branco, tentando escrever uma Tese de Doutorado... tarefa árdua, difícil... Mas Walter Benjamin faz-nos ver, com a frase inicial, que toda estrada é cheia de obstáculos para quem a percorre a pé. Deleuze estimula-nos a prosseguir, quando fala:

Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. (DELEUZE, 2006, p.10)

Mas Sócrates revela-nos a impossibilidade de saber e a ignorância em não reconhecer tal fato, quando nos ensina:

[...] pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e de bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso – ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei. (PLATÃO, 2002, p.42)

Nossa intenção não é acreditar saber aquilo que não sabemos, mas fazer neste momento o melhor possível, colocar no papel pelo menos um pouco do que foi aprendido, pensado junto, construído, desconstruído e reconstruído várias e várias vezes nos últimos anos, mas com a certeza de que sempre há muito a aprender, a conhecer, a inventar, a criar.

Nesta tese, que foi resultado de um trabalho de pesquisa desenvolvido durante os quatro anos de Doutorado e um ano anterior ao da matrícula oficial, trazemos como plano de fundo um conceito muito forte e importante na obra de Foucault, o conceito de *Coragem da Verdade*. Apresentado em suas últimas obras, utilizaremos essa ferramenta filosófica por ele desvelada para produzir uma arqueologia e iluminar nossas concepções sobre a criação/invenção do primeiro curso de Licenciatura no Brasil, na USP de São Paulo. E, através da genealogia desse curso, voltar os olhos na direção da formação de professores e para o que podemos entender sobre o que é formar-se, colocando à vista nossa constituição como sujeito. Assim, monta-se nosso trabalho, um texto imerso na ética foucaultiana.

Vamos lá construir, criar ou inventar (?) nossa tese de doutorado, cumprindo alguns requisitos formais como apresentação da pergunta diretriz, objetivos e metodologia utilizada, pois isso é normal (!).

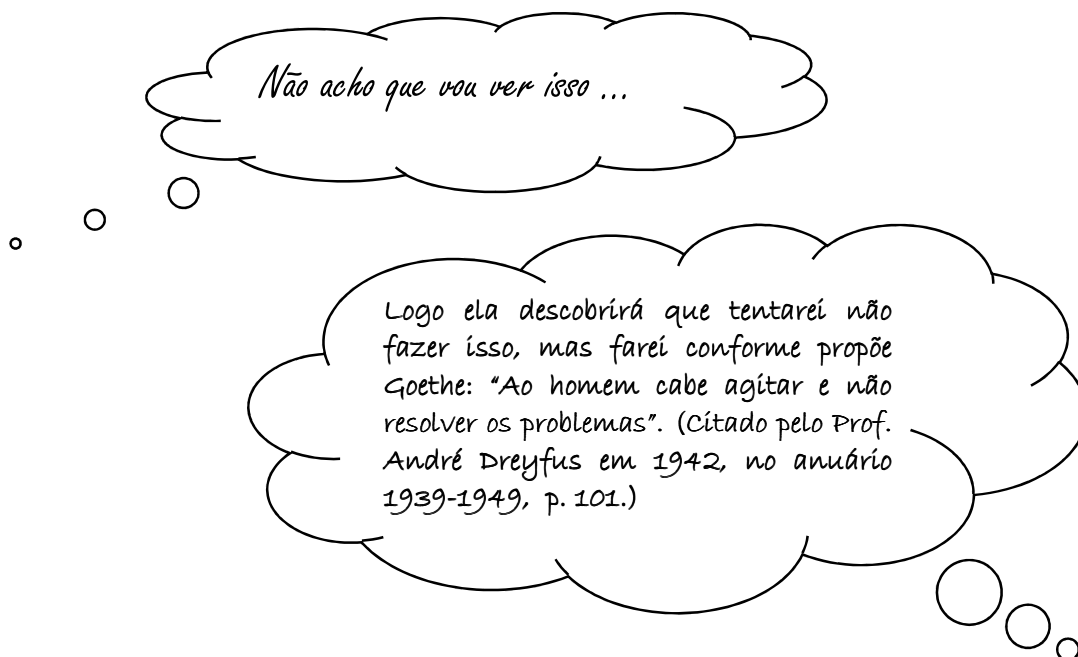
Normal? Como assim?

Segundo Foucault (1987, p.153) “o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades” ...

E mais, ele também afirma que isso vem há tempos, pois “a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas (...) tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, (...) que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares.” (FOUCAULT, 1987, p.153-154)

*Será mesmo que todas as
teses devem ser assim ???
Do mesmo padrão???*

Padronizar significa esperar que todos sejam iguais, do mesmo padrão, de acordo com o que é considerado *correto* e *natural*. Normal. Com isso, estabelece-se um princípio de comparação, de medida, de régua entre os membros de um grupo.



Dessa forma, iniciamos tentando expressar qual a pergunta que nos moveu a esse longo processo de pesquisa e formação que vivenciamos nos últimos anos. Tentando, pois, nunca temos uma única pergunta, nem em nossas vidas de todo dia, o que dirá quem se dedica aos estudos da Filosofia, a qual nos mostra que mais importantes são as perguntas que fazemos.... Bem, mas definimos nossa pergunta principal como: O Curso de Licenciatura em Matemática constituiu-se/constituiu-se em um *éthos* de Coragem da Verdade? E, através dessa pergunta central, podemos pensar outras perguntas correlatas: Como o Curso de Licenciatura em Matemática tornou-se aquilo que é? Será que os cursos de Licenciatura em Matemática são territórios de Coragem da Verdade, ou seja, será que possibilitavam/possibilitam a Coragem da Verdade? Ou a Coragem da Verdade emergia/emerge nas brechas desse curso?

Tal como Foucault expande seus conceitos de poder-saber-subjetivação para governo-verdade-práticas de si, e é nesse tripé que estaremos nos apoiando, trataremos de percorrer uma trilha arqueológica, genealógica e ética como proposta na obra de Foucault.

Para explicar como e por que definimos essas como as nossas perguntas de pesquisa, perguntas que nos serviram de eixo e guia para os nossos estudos, leituras e discussões, consideramos conveniente apresentar em que conceitos ela está fundamentada, de tal forma que ao final se esclareça nossos motivos e motivações, bem como nosso olhar para a Educação Matemática.

A CORAGEM DA VERDADE

O conceito de Coragem da Verdade é apresentado no livro “*A Hermenêutica do Sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*” e depois minuciosamente detalhado na obra “*A Coragem da Verdade – O Governo de Si e dos Outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*” que retrata o último curso ministrado por Foucault pouco antes de sua morte.

Anteriormente ao conceito de *Coragem da Verdade*, Foucault apresenta um outro conceito também fundamental em toda a sua construção filosófica e em especial para a formalização da *Coragem da Verdade* e para a compreensão de *parresia*: o conceito de *Cuidado de Si*. O *Cuidado de Si* foi amplamente discutido nas obras “*A Hermenêutica do Sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*”, em “*O Governo de Si e dos Outros: curso no Collège de France (1982-1983)*” e na trilogia “*História da Sexualidade*”, volumes 1, 2 e 3.

O cuidado de si é um conjunto de práticas segundo as quais o sujeito vai se constituindo como sujeito de suas ações, sem a necessidade de imposição de códigos e leis, e pressões sociais e morais, ou seja, o indivíduo através de sua temperança constitui o seu próprio código moral - seu *éthos* - e vive baseado nele, construindo-se e re-construindo-se, formando-se e transformando-se constantemente, em seu devir.

A constituição de um sujeito autônomo requer cuidados e práticas constantes durante toda a vida, de forma que esse possa se conhecer e produzir suas verdades, num exercício ascético, ou de ascese filosófica, que busca fazer da vida uma obra de arte, ou em outras palavras,

[...] a ascese filosófica, a ascese da prática de si não tem por princípio a submissão do indivíduo à lei, mas à sua ligação com a verdade, fazendo com que cada um se torne sujeito de enunciação do discurso verdadeiro, ou seja, “trata-se de encontrar a si mesmo como fim e objeto de uma técnica de vida, de uma arte de viver.” (FOUCAULT, 2010, p. 296)

Dessa forma, podemos perceber que o cuidado de si é um fluxo de dentro para fora, no qual o sujeito é seu próprio guia. O comando e a responsabilidade estão em suas mãos. Foucault (2010) dá-nos o pião como contraexemplo para entender a prática do cuidado de si e da conquista da autonomia. Ele diz que, ao contrário do pião, no qual a força que o impulsiona vem do outro, no cuidado de si,

[...] a sabedoria consistirá em não se deixar jamais ser induzido a um movimento involuntário por solicitação e impulso de um movimento

exterior. Pelo contrário, será preciso buscar no centro de nós mesmos o ponto no qual nos fixaremos em relação ao qual permaneceremos imóveis. É na direção de si mesmo ou do centro de si, é no centro de si mesmo que devemos fixar nossa meta. O movimento a ser feito há de ser então o de retornar a esse centro de si para nele imobilizar-se, e imobilizar-se definitivamente. (FOUCAULT, 2010, p. 186-187)

Nesse movimento, o sujeito, em seu plano de imanência, reconhece as linhas de força, de subjetivação, que o têm como mira, porém - como também conhece a vontade de potência e de poder que o formam - agarra aquelas que o movem, as quais deseja, e afasta as que o tiram da trilha dos seus desejos, atualizando suas virtualidades imanentes.

Foucault (2011a, p. 53) comenta um trecho de Epicteto trazido por Sêneca que ilustra bem esse constante movimento de “tornar-se”, “formar-se”, “transformar-se” e voltar-se a si, que diz que “O cuidado de si, para Epicteto, é um privilégio-dever, um dom-obrigação que nos assegura a liberdade obrigando-nos a tomar-nos nós próprios como objeto de toda a nossa aplicação”.

É o sujeito tomando-se como objeto. Perceba que esse tornar-se conduz-nos à liberdade. E Foucault (2010) apresenta-nos outra passagem de Sêneca que vai ao encontro de sua declaração anterior, na qual coloca que

[...] a servidão a si, a servidão em relação a si mesmo é definida como aquilo contra o que devemos lutar. Desenvolvendo essa proposição – ser livre é fugir da servidão a si mesmo -, ele diz: ser escravo de si mesmo [...] é a mais grave, a mais pesada (gravíssima) de todas as servidões. (FOUCAULT, 2010, p. 244)

Já, segundo Deleuze (2005, p. 108), a subjetivação, ou a relação “consigo” nos leva ao exercício do “governo de si” em busca de uma vida ética/estética baseada em códigos de “virtude” e regulação interna. E esse sujeito autônomo apropriando-se da dimensão do controle, atinge então a potencialidade do governo de si e, portanto, dos outros, numa posição que exclui totalmente a ideia de tirania ou de seguidor da manada.

É então o sujeito autônomo, desejante e responsável, capaz do governo de si e do governo dos outros, tal como o exemplo do imperador dado por Foucault (2010), no qual retrata que somente quem cuida de si pode governar a cidade, uma vez que a “análise da governamentalidade (...) deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo” (Foucault, 2010, p. 225). Portanto,

[...] é no cuidado de si, na relação de si para consigo enquanto relação de esforço em direção a si mesmo, que o imperador fará, não somente seu

próprio bem, mas o bem aos outros. É cuidando de si que, necessariamente, cuidará [dos outros]. (FOUCAULT, 2010, p. 182)

O sujeito descrito anteriormente não tem a responsabilidade sobre o outro, mas sim de auxiliar o outro na conquista da autonomia, na microrrevolução pessoal que tanto falta aos cidadãos atuais, pois o espírito de manada impera, colocando-os fortemente imersos numa trilha cega - que chamam de vida, mas uma vida de manada que lhes garante apenas uma falsa segurança no viver por viver, nos bastidores, sem os riscos das decisões, à sombra da verdade, dos desejos, da criação, apenas como mais uma peça de fácil reposição nesta linha de produção maquínica que nos é incessantemente apresentada e quase imposta.

Entretanto, seria imprudente afirmar que o cuidado de si é um exercício solitário, pois ele é, contrariamente, solidário, pois Foucault (2011a) afirma categórico que esta é também uma prática social. Para mostrar-nos isso olha para a antiga Grécia, quando esses sujeitos autônomos eram chamados a “dirigir os outros”, assumindo papéis de guia, de professor, de conselheiro e de confidente pessoal. E essas pessoas tinham por dever prestar auxílio aos que pediam e esses necessitados de ajuda tinham como débito acolher com gratidão suas lições. Portanto,

[...] através desse desenvolvimento da prática de si, através do fato de que a prática de si torna-se assim uma espécie de relação social - se não universal, por certo, pelo menos sempre possível entre indivíduos, mesmo quando não tem uma relação de mestre de filosofia com aluno -, desenvolve-se, creio, algo muito novo e importante, que é uma nova ética, não tanto da linguagem ou do discurso em geral, mas da relação verbal com o Outro. (FOUCAULT, 2010, p.148)

Assim, mais que autonomia, tinha-se algo além. Foucault (2011a, p. 58) apresenta Galeno¹ que destaca nessas pessoas não apenas a competência e o saber, mas também a “boa reputação, cuja intransigente franqueza pode-se ter a oportunidade de experimentar”, ou seja, ressalta a necessidade da fala franca. E essa nova ética da relação verbal com o outro compõe uma noção fundamental nessa construção de um sujeito com *coragem da verdade*: a *parrhesía*.

A partir dessa breve introdução, podemos apresentar a última instância de formação pessoal e de constituição do sujeito pensada por Foucault e que enfatizamos nesta pesquisa: um sujeito com *Coragem da Verdade*.

¹ Um proeminente médico e filósofo romano de origem grega (130 d.C. - 200 d.C.).

A coragem da verdade, a fala franca, a *parrhesía* ou - simplesmente parresia – como adotaremos neste texto, é apresentada por Foucault como modalidade do dizer-a-verdade. Segundo Foucault (2010, p. 327), etimologicamente, parresia é o fato de tudo dizer - franqueza, abertura do coração, abertura de palavra, abertura de linguagem, liberdade de palavra.

A palavra parresia, que pode ser entendida superficialmente como a ética da palavra, aparece dessa forma em um texto importante escrito por Filodemo² denominado *Parrhesia*. O adversário moral da parresia é a lisonja e o adversário técnico da parresia é a retórica. Por isso, é necessário combate, luta e oposição contra a lisonja e liberdade, liberação contra a retórica. A retórica é a linguagem da lisonja. O objetivo da lisonja é manter aquele a quem se endereça a fala na dependência de quem fala, utilizando-se da retórica, que é uma arte capaz da mentira. Já, segundo Foucault (2010, p.340), “A verdade que na parresia passa de um ao outro sela, assegura, garante a autonomia do outro, daquele que recebeu a palavra relativamente a quem a pronunciou.”

Dessa maneira, a coragem da verdade, a fala franca, o dizer-tudo-da-verdade sobre si mesmo é uma prática que procede ao conhecimento de si e também ao cuidado de si, pois além de ser uma cultura de si, a prática de si constitui-se como uma prática com o outro.

É interessante notar que Foucault, com o tema da *parresia*, faz um “tríplice deslocamento teórico” (2011b, p.10) como diz

[...] do tema do conhecimento para o tema da veridicção, do tema da dominação para o tema da governamentalidade, do tema do indivíduo para o tema das práticas de si – que se pode, assim me parece, estudar as relações entre verdade, poder e sujeito, sem nunca reduzi-las umas às outras. (FOUCAULT, 2011b, p. 10)

Para que possamos ver essa modalidade do dizer-a-verdade, do dizer-tudo da verdade, ou para que consigamos reconhecê-la em um sujeito que fala francamente perante si e outras pessoas, não fazemos análises de seus discursos, mas olhamos de que forma seus discursos e suas práticas se constituem como suas verdades.

Como estamos apresentando o conceito foucaultiano de *Coragem da Verdade*, faz-se necessário apresentarmos o que entendemos por *verdade*, o que significa ser *verdadeiro* para nós, ou seja, qual é o terreno que estamos pisando.

² Filósofo e poeta epicurista grego, discípulo de Zenão de Sídon, nasceu em Gadara (Síria), no séc. I a.C..

Foucault apresenta-nos (2011) que para algo ser denominado *verdadeiro*, ele deve ser não-oculto e não deve ser dissimulado, ou seja, não pode ser considerado vergonhoso e não deve ter nada a ser escondido.

Para que algo seja *verdadeiro* não necessita receber adição nem suplemento, a ele não precisa ser acrescentado nada, a não ser a si mesmo. Nele não há misturas. Nele não há espaço para o prazer e o desprazer.

Para ser *verdadeiro*, *alethés*, deve também ser reto, direto, justo, opondo-se aos rodeios, é verdade conforme ao que é preciso.

O *verdadeiro* deve ser, por fim, imutável, na medida em que não tem rodeios, misturas e nem perturbações. A verdade é algo completo como discurso verdadeiro e como prática de vida, pois ela constitui e é constituída pelo *éthos*.

Deleuze (1976), através de Nietzsche, complementa esta apresentação da construção do conceito de verdade explanando sobre o que é viver a verdade e buscar a verdade:

Eu quero a verdade significa não quero enganar e “não quero enganar compreende, como caso particular, não quero enganar a mim mesmo”. Se alguém quer a verdade, não é em nome do que o mundo é, mas em nome do que o mundo não é. Está claro que “a vida visa a desviar, a enganar, a dissimular, a ofuscar, a cegar”. Mas aquele que quer o verdadeiro quer integralmente depreciar esse elevado poder do falso: ele faz da vida um “erro”, faz desse mundo uma “aparência”. (DELEUZE, 1976, p. 45)

Portanto, fica claro que não estamos falando de *uma* verdade, *da* verdade, mas sim de *verdades*, verdades pessoais que são construídas e constroem nosso *éthos*.

Deleuze novamente recorre a Nietzsche para ressaltar tal fato:

A verdade como conceito é totalmente indeterminada. Tudo depende do valor e do sentido do que pensamos. Temos sempre as verdades que merecemos em função do sentido daquilo que concebemos, do valor daquilo em que acreditamos. (DELEUZE, 1976, p. 49)

Conforme exposto, o dizer-a-verdade na cultura grega já se constituía como uma prática com o outro, em um ambiente em que a presença do outro de fala franca, ouvindo e apoiando, propiciava o seu dizer-a-verdade. Portanto, é importante salientar novamente a presença do outro na prática da cultura de si e no dizer-a-verdade, pois essa apoia-se em e apela para a presença do outro, “o outro que escuta, o outro que incentiva a falar e que fala ele próprio” (FOUCAULT, 2011b, p.06).

Praticar a *parresia*, tal como Foucault apresenta, não se refere a uma atitude de ataque, na qual se faz afirmações e colocações no intuito de atacar ou contra golpear um adversário, buscando sobrepor-se a esse, mas ao contrário, busca-se agregar o outro, fazê-lo pensar a respeito de si e do cuidado que tem consigo mesmo, na busca pela autonomia.

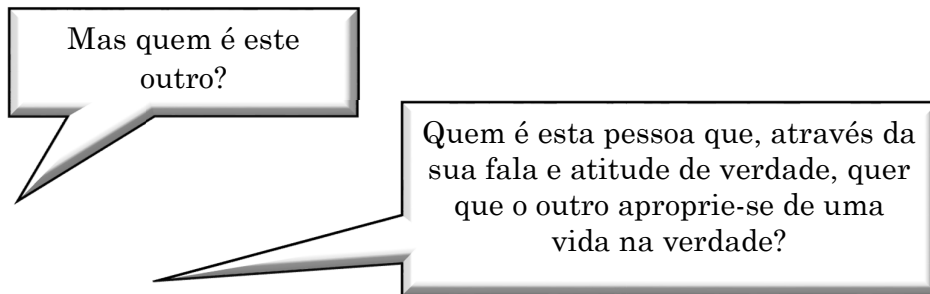
Foucault explica que o termo *parresia* refere-se,

[...] de um lado [...] ao éthos, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, à *tekhné*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si. (FOUCAULT, 2010, p.334)

A *parresia* é, assim, o dizer tudo, mas não qualquer coisa, não tudo o que vier à boca, mas dizer tudo relativo à verdade. É dizer coisas verdadeiras em busca do progresso do outro, negar-se a esconder a verdade, mesmo que essa seja dura e difícil, não poupar o outro da verdade em vista de seu bem estar momentâneo, com possibilidade de até feri-lo em busca de sua ascensão à autonomia e ao seu governo pessoal e, “Posto que falar implica dizer o verdadeiro, como não impor à maneira de uma espécie de pacto fundamental, a todo sujeito que toma a palavra, que diga o verdadeiro porque o crê verdadeiro?”, convida-nos Foucault (2010, p.327).

O jogo *parresiástico* que estamos apresentando objetiva retirar o sujeito da condição de governado pelos outros para a condição de governado por si mesmo. É tornar uma peça da manada – reativa - em um sujeito – ativo - inserido no mundo daqueles que se percebem como agente e alvo de subjetivações. Um sujeito com força de poder e resistência suficientes para gerir sua vida conforme seus desejos e não aceitando sem perceber ou realizando automática e roboticamente os desejos dos outros. De mais um que totaliza uma realidade molar ele passa a ser “o” sujeito de sua vida quando se toma como objeto de conhecimento, cuidado e prática de si. Fazer de sua própria vida uma obra de arte é tornar-se o personagem principal do movimento que constitui sua vida, comandando molecularmente sua constante revolução de construção e desconstrução, sujeito do seu devir.

Mas o jogo *parresiástico* constitui-se como uma prática com o outro, pois a fala franca, a coragem da verdade compõe-se com o outro, a partir do outro, pois a *parresia* é a “abertura de coração, é a necessidade, entre os pares, de nada esconder um ao outro do que pensam e se falar francamente” (FOUCAULT, 2010, p. 124), de tal forma que para se ter um guia, um diretor, um mestre, são necessários os princípios da amizade e do franco falar.



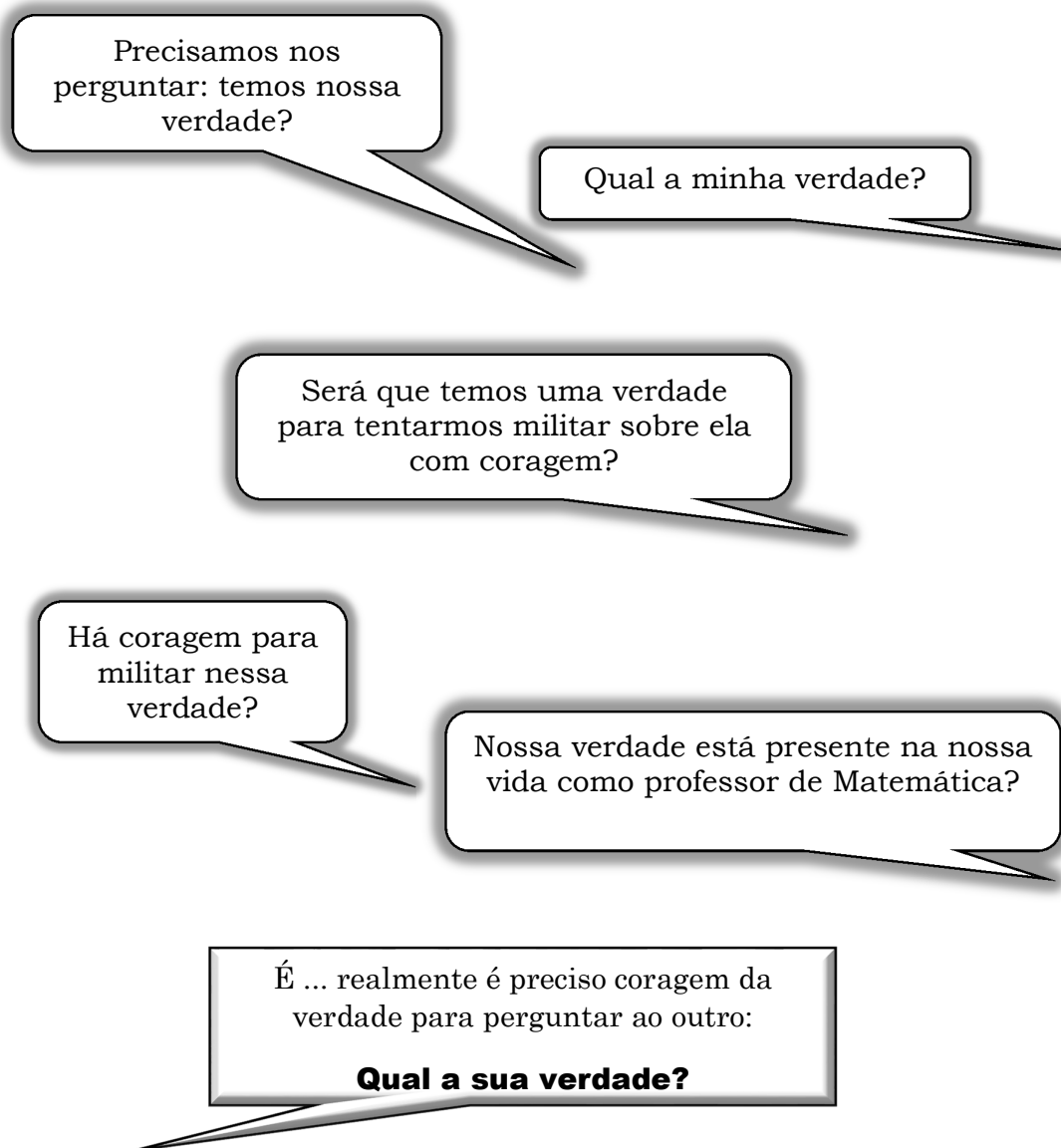
Este outro não é aquele que conhecemos atualmente como o confessor, o médico, o psicólogo, o psiquiatra, ou seja, profissionais com função estabelecida, aqueles que teriam por função, ou obrigação, dizer a verdade, mas esse outro, desde a cultura antiga, tal como apresentado por Foucault (2011b, p.07) poderia ser um filósofo, mas também poderia ser qualquer um.

Esta pessoa era escolhida pela franqueza de suas palavras e pela vivência reconhecidamente condizente com sua crença, isto é, essa pessoa acreditava no que falava e vivia o que acreditava.

O falar franco, a coragem da verdade, a prática da *parresia* não deve ser, portanto, uma prática profissional, na qual se faz por formação técnica, nem filosófica ou mesmo profética, mas deve ser, sobretudo, “uma atitude, uma maneira de ser que se aparenta à virtude, uma maneira de fazer” (FOUCAULT, 2011b, p. 15). Ele precisava acreditar e ter coragem de dizer e de viver o que afirmava. Este era o *parresiasta*.

O sujeito escolhido nesse jogo do dizer-a-verdade sobre si mesmo, portanto, tinha como qualificação necessária ter “certa prática, certa maneira de dizer que é precisamente chamada de *parresia* (a fala franca)” (FOUCAULT, 2011b, p. 8). Dessa forma, tinha como pressuposto o dizer a verdade sobre si, sem dissimulações. Dizer tudo da verdade. A sua verdade permite e propicia a verdade do outro. Assim, era preciso haver certo vínculo entre os sujeitos envolvidos nesse jogo da *parresia* para que esse pudesse efetivamente ocorrer, era importante que este sujeito de fala franca tivesse uma relação de amizade e proximidade com o outro a quem se propôs a relação parresiástica, pois uma relação de verdade somente se

constitui com verdades. Não há como fingir a verdade. Portanto, não há como fazer de conta que se importa. Somente a verdade pode fundar essa construção, esse movimento de tornarem-se, uns com os outros.



Para esclarecer ainda mais do que trata a parresia, Foucault (2011b) diferencia tipos de verdade: a profética, a do sábio, da técnica ou ensino e a parresia.

O profeta constitui-se como quem diz a verdade, mas esse descobre sua verdade através da meditação, e mais, o profeta não fala em seu nome. Ele “Fala por uma outra voz,

sua boca serve de intermediária para uma voz que fala de outro lugar” (FOUCAULT, 2011b, p. 15), assim, muitas vezes, através de enigmas e predizendo o futuro, ele articula e proclama um discurso que não é o dele. E nisso não se constitui como parresiasta.

O sábio, ou o modo de dizer a verdade da sabedoria, por outro lado, opõe-se ao profeta na medida em que fala em seu próprio nome, dizendo o ser do mundo e das coisas, dando princípios gerais de conduta. Mas o sábio é sábio para si mesmo, a ele lhe falta a necessidade ou a obrigação de falar, podendo manter sua sabedoria em um retiro, reservada para si mesmo. Ou seja, “nada o obriga a distribuir sua sabedoria, a ensiná-la ou a manifestá-la” (FOUCAULT, 2011b, p. 17). Assim, não se constitui como parresiasta.

O modo de dizer a verdade daquele que ensina, ou da *tekhné* pode ser caracterizado por um saber ou por conhecimentos

[...] que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico, mas todo um exercício [...]. Eles detêm esse saber, professam-no e são capazes de ensiná-lo aos outros. [...] esse técnico tem certo dever de palavra. (FOUCAULT, 2011b, p. 23-24)

Esse técnico professor é o responsável por dizer a verdade e o saber que aprendeu em nome da tradição, pois ele é o responsável pela sua manutenção e continuidade no decorrer do tempo. Ele deve falar essa verdade em nome da tradição. Dessa maneira, quem professa uma verdade técnica, “não assume nenhum risco – e é isso que faz sua diferença em relação ao parresiasta”, segundo Foucault (2011b, p.24).

Aquele que ensina a técnica procura estabelecer um vínculo com aquele que aprende, vínculo esse que pode ser o “do saber comum, da herança, da tradição, vínculo que pode ser também o do reconhecimento pessoal ou da amizade” (FOUCAULT, 2011b, p. 24), ou seja, essa modalidade da verdade produzida em nome da *tékhné* mantém-se intacta, está em solo seguro, pois

A ciência seria uma família de jogos de verdade que obedecem, todos, ao mesmo regime, ainda que não obedecem à mesma gramática, e esse regime de verdade específico, bem particular, é um regime no qual o poder da verdade está organizado de maneira que, nela, a constrangência seja assegurada pelo próprio verdadeiro. É um regime em que a verdade constrange e vincula porque e na medida em que é verdade. E a partir daí, creio que é necessário compreender que a ciência nada mais é que um dos regimes possíveis de verdade e que há vários outros. (FOUCAULT, 2014, p. 90-91)

Já a verdade do parresiasta o coloca sempre em risco, pois a fala franca, o dizer-tudo-da-verdade, a parresia, assume o risco de dilacerar esse vínculo.

E Foucault (2011b, p. 24) ressalta, usando de parresia: “Todo mundo sabe, e eu em primeiro lugar, que ninguém precisa ser corajoso para ensinar”.

Podemos construir, resumidamente, através das oposições aos três tipos de verdades apresentadas, o que é a fala franca, o dizer-tudo-da-verdade, a parresia: diferente do profeta, o parresiasta fala em seu próprio nome, fala sobre seu pensamento, sobre sua convicção e sobre sua prática de vida, revela o que a cegueira dos homens não consegue perceber, fala de modo claro e direto, sem disfarces nem retórica, “deixa àquele a quem ele se dirige a rude tarefa de ter a coragem de aceitar essa verdade, de reconhecê-la e dela fazer um princípio de conduta” (FOUCAULT, 2011b, p. 16).

Diferente do sábio, o parresiasta tem como tarefa falar sobre a sua verdade e não se furta a ela. Ele fala não de uma verdade sobre o ser e a natureza das coisas, mas sobre verdades singulares, a verdade de cada um e que está oculta aos próprios olhos.

Diferente do técnico, cuja verdade não causa riscos, sendo a transmissão em nome de uma tradição, a verdade do parresiasta pode ser perigosa, pois põe em jogo o discurso do *éthos*.

Essa vivência da verdade, esse jogo parresiástico, esse movimento de parresia, de fala franca com o outro pode ser, inclusive, por tudo que foi apresentado, um jogo arriscado e em vias de desmanchar-se, de romper-se, de desconstruir-se e não mais retornar, pois a verdade que ele pressupõe pode ser brutal e feroz. Por seus perigos, quem o joga deve assumir, aceitar e ultrapassar esses riscos e ter coragem para pronunciá-la. O outro que aceita o jogo parresiástico deve ter também a grandeza e a coragem de aceitar ouvir aquele que se arrisca em pronunciar a verdade e deve ouvi-la com coragem, num verdadeiro “pacto entre aquele que assume o risco de dizer a verdade e aquele que aceita ouvi-la”, conforme afirma Foucault (2011b, p. 13).

Portanto, segundo Foucault (2010, p.327), a parresia “É a abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro.”

É preciso frisar que a profecia, a sabedoria, a técnica ou o ensino e a *parresia* são modalidades do dizer a verdade, são modos de veridicção, e não personagens ou papéis

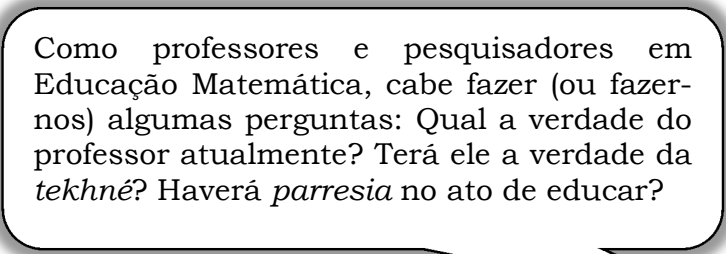
sociais. E esses quatro modos de veridicção traçaram na História caminhos diferentes, ou seja, foram mudando de forma e conteúdo, conforme o período em que se localizavam.

Como nos coloca Foucault (2011b), as quatro modalidades apresentadas do dizer a verdade, assim bem separadas entre si, aparecem na cultura grega dos séculos V e IV a.C., mas na cultura antiga em geral e assim, na filosofia antiga, aparecem algumas junções entre essas modalidades de verdade.

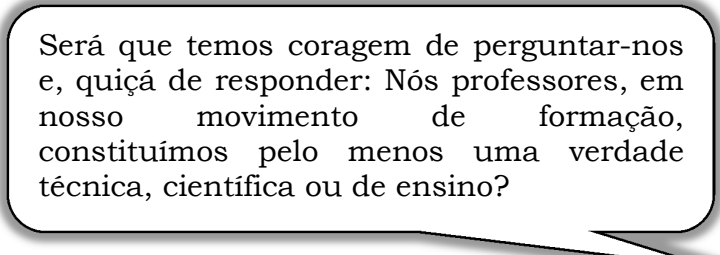
Uma delas diz respeito ao que se chama de modalidade filosófica do dizer-a-verdade que é a reunião do dizer-a-verdade da sabedoria com o dizer-a-verdade da parresia, na qual a modalidade filosófica diz sobre o ser, mas fundando-se no *éthos*, ou seja, diz a verdade das coisas, mas também diz a sua verdade.

Já na Idade Média, Foucault (2011b, p.28) mostra que ocorriam outros dois tipos de conexões: entre a profecia e a parresia, alocada no cristianismo, ou instituição Igreja, e outra entre a sabedoria e o ensino, dentro da instituição Universidade.

Nos tempos Modernos, o discurso profético é representado pelos discursos políticos, ou discursos revolucionários. O discurso filosófico representa o dizer-a-verdade da sabedoria, o dizer-a-verdade tecnicista está a cargo da ciência, e para Foucault (2011b, p.28), a modalidade parresiástica aparece em apoio às outras, em determinadas situações em que aquelas usam da reflexão para criticar alguma ordem vigente.



Como professores e pesquisadores em Educação Matemática, cabe fazer (ou fazer-nos) algumas perguntas: Qual a verdade do professor atualmente? Terá ele a verdade da *tekhné*? Haverá *parresia* no ato de educar?



Será que temos coragem de perguntar-nos e, quiçá de responder: Nós professores, em nosso movimento de formação, constituímos pelo menos uma verdade técnica, científica ou de ensino?

Nos constituímos como pessoas com coragem da verdade? Ou vivemos e nos adestramos segundo a norma? Sem verdade alguma? Ou pior, vivendo a verdade de outro?

Nossa.... nunca tinha parado para olhar dessa forma.... não sei responder...

Aprofundando um pouco mais o tema da *parresia*, Foucault (2011b, p.31) coloca que, para os gregos, o conceito de *parresia* é apresentado primeiramente por Eurípedes³ como o direito de falar coisas que interessam à cidade. Inicialmente só tinham direito de falar os cidadãos de nascimento, ou seja, homens livres e nascidos na cidade, situação que muda com a democracia. Porém, no fim do século V e no século IV, aparecem vários textos que mostram que a fala franca dentro daquela democracia era mais nociva que libertadora, na medida em que “os que dizem ou tentam dizer o que é verdadeiro e bom, mas não o agradam” (FOUCAULT, 2011b, p.34), podem não mais serem ouvidos. Uma de suas vítimas foi Sócrates, que exercendo seu direito de falar francamente em benefício da cidade, foi por ela condenado à morte.

Esse indivíduo que tem nobres motivos e que, por esses nobres motivos quer se opor à vontade dos outros, corre riscos, pois os discursos aceitos são os da lisonja. Assim surge uma ampla discussão sobre se a fala franca, a *parresia*, é realmente possível nas instituições democráticas. Ou seja, a fala franca é uma atitude corajosa que consiste empreender dizer a verdade e falta a ela espaço na democracia. Ou melhor, falta à democracia a diferenciação ética. Não é que o discurso verdadeiro perde sua potência, o que tira a potência da verdade é a própria estrutura da democracia.

³ Eurípedes ou Eurípides (Salamina, c. 484 a.C.- Macedônia, 406 a.C.) foi um dramaturgo, que ao lado de Sófocles e Ésquilo, é considerado um dos grandes poetas trágicos gregos.

Nessa evolução temporal, a parresia vai desaparecendo aos poucos na democracia ateniense, e, já na época de Demóstenes⁴, cerca de um século depois de Eurípedes, o direito à fala franca deixa de ser possível e no lugar se vê brotar o discurso falso, lisonjeiro.

É por isso que o dizer-a-verdade não pode ter seu lugar no jogo democrático, na medida em que a democracia não pode reconhecer e não pode abrir espaço para a divisão ética a partir da qual, e a partir da qual somente, o dizer-a-verdade é possível. [...] a liberdade de palavra dada a todos corre o risco de misturar o verdadeiro e o falso, de favorecer os lisonjeadores e de expor a perigos pessoais os que falam. (FOUCAULT, 2011b, p. 41)

Mas se não pode haver fala franca na democracia é também certo que para que um governo seja bom deve ser fundado num discurso verdadeiro, no qual a verdade é como a apresentada anteriormente, que é produzida na própria forma de vida, que não é oculta ou dissimulada, que não recebe adição e suplemento, que não sofre mistura com nada além de si mesma, que é reta conforme o que é preciso e que se mantém além de toda a mudança, sem se corromper.

Mas essa face da parresia continuou se transformando no decorrer dos tempos, antes voltada aos interesses da cidade, passou a ser endereçada ao *éthos* do indivíduo, ou seja, aparece novo sentido para a parresia, voltado agora para as maneiras de ser, viver e se portar da pessoa em relação ao seu *éthos*, que é a trilha por onde andamos, que apresenta, segundo Foucault (2011b, p.298), dois aspectos: a coragem de dizer a verdade no cuidado e governo do outro a fim de sua formação ética e, por outro lado, “a coragem de manifestar em relação e contra tudo a verdade sobre si mesmo, de nos mostrar tal como somos.”

A parresia é o dizer tudo, mas tudo da verdade, sem mascarar-la com o que quer que seja, e esse dizer tudo da verdade tem como condição essencial que a verdade seja realmente o que o sujeito pensa e o que ele fala deve ser o que ele vive na prática. Deve se falar o que se vive e viver o que se fala. Em outras palavras, ou melhor, nas palavras de Foucault (2011b, p.140), “o discurso de prestação de contas de si mesmo deve definir a figura visível que os humanos devem dar à sua vida”. Na parresia somos o espelho de nossos discursos.

Para que se tenha um discurso parresiástico “[...] é preciso que, do lado do mestre, o discurso apresentado não seja um discurso artificial, fingido, um discurso que obedeça às leis

⁴ Demóstenes (384-322 a.C.) foi, além de orador, um político influente e um dos mais ativos e combativos oradores de Atenas, em uma das épocas mais turbulentas da História Grega, quando Felipe II da Macedônia — pai de Alexandre III, o "Grande" — começou a interferir na política grega.

da retórica e que vise na alma do discípulo somente efeitos patéticos.” (FOUCAULT, 2010, p.327)

Através de *Laques*, de Platão, Foucault (2011b) convida-nos ainda a pensar o conceito de parresia e do jogo parresiástico, que, como já colocado, só é possível através da coragem da verdade. Neste texto, podemos encontrar uma segunda etapa que se segue ao diálogo parresiástico, que é o processo de verificação, de prova, de exame, em que se procura testar e examinar o que foi dito, o *Exetázein*. Se submeter ao exame é interrogar-se, praticando a verificação por discussão, depois investigação, como Sócrates que percorria toda a cidade interrogando um a um, para pôr a prova o saber e a ignorância, colocando-se como pedra de toque. Durante o diálogo parresiástico, Sócrates não desiste até o ponto de a pessoa prestar contas de si mesmo, submetendo-se à pedra de toque. Esse jogo todo é feito sem calcular ou se preocupar com suas chances de vida e de morte, mas as quais estão muito presentes no cerne dessa atividade. E o terceiro e último processo é a epiméleia, que é o cuidado de si, o fim de todo o jogo da parresia. A parresia torna o *bíos*⁵ uma obra bela.

Então temos, por Foucault (2011b, p.108), a parresia – como franqueza corajosa do dizer-a-verdade, a *exétasis* – como prática de exame e da prova da alma e a *epiméleia*, o cuidado – como objetivo e fim da parresia, dessa franqueza examinatória.

Com Sócrates, temos muitos exemplos concretos do que é ser parresiasta. Ele viveu e morreu pela sua verdade e jamais abriu mão dela. A parresia de Sócrates serve para perguntar se os homens são capazes ao cuidado de si, para pedir para dar conta de si mesmos e para conduzir à descoberta de que são os responsáveis por cuidar de si mesmos, entendendo o si mesmo, em Foucault, como uma realidade ontológica distinta do corpo, isto é, a alma, a *psykhé*⁶, mas, por outro lado, Foucault também coloca o si mesmo como a maneira de ser e de fazer ao longo da existência, ou seja, o *bíos*.

Apresentamos, assim, uma outra forma de dizer a verdade ou de veridicção, uma certa forma de parresia como coragem da verdade, a parresia do éthos.

Essa nova forma de parresia - a parresia filosófica, a coragem da verdade, a parresia fundada no éthos - tem como objetivo fazer que com as pessoas cuidem de si mesmas, que

⁵ *Bíos* diz respeito à vida, à existência, e à maneira como se leva a existência.

⁶ Na *psykhé* a “alma deve olhar para si mesma, pois ela é como um olho que, procurando se ver, seria obrigado a olhar na pupila de outro olho para perceber a si mesma.” (FOUCAULT, 2011, p.139). Podemos perceber novamente a necessidade da presença do outro no cuidado de si.

cada indivíduo cuide de si, numa relação com a verdade do próprio ser da sua alma. Seu objetivo, seu fim, é o cuidado de si.

Assim, pensamos o conceito de Coragem da Verdade que escolhemos como ferramenta que guiaria nosso olhar em direção ao início do curso de formação de professores de Matemática no Brasil, em uma tentativa desse olhar ter seu reflexo no hoje, no agora, a fim de trazer um olhar outro, que consideramos relevante.

Então, como objetivo mais amplo desta investigação filosófico-arqueológica, buscou-se produzir uma arqueologia sobre como se deu a introdução do curso de Licenciatura em Matemática no Brasil. Essa arqueologia foi criada através do nosso olhar sobre vários documentos que apresentam o movimento de criação da Universidade de São Paulo – USP e, mais especificamente, a criação/invenção da sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FFCL, território do primeiro curso de Licenciatura em Matemática do país.

Procuramos “extrair da espessura do discurso as condições de sua história” (FOUCAULT, 1998, p. XVIII), e desta arqueologia criada, visamos colocar à vista, fazer ver, a verdade do curso de Licenciatura em Matemática hoje, mas não a verdade possibilitada pela lógica, mas a verdade pautada na ética, conforme colocamos anteriormente. Nosso objetivo específico, através da criação dessa arqueologia, como diria Michel Foucault, foi fazer *um diagnóstico do presente* na Licenciatura em Matemática no Brasil, investigando o conceito de *parresia* nessa graduação, isto é, a coragem da verdade dentro desse curso e as suas consequências para a Educação. Assim, nosso olhar tem como objetivo voltar-se para o *étos* presente no discurso-objeto.

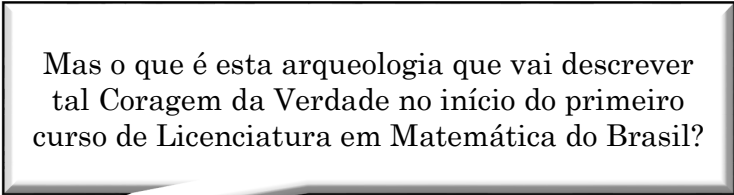
Utilizamos como metodologia de investigação e escrita a arqueologia proposta por Foucault, estratégia muito utilizada por ele, principalmente em suas primeiras publicações, como em *Nascimento da Clínica*, publicada em 1963 com o título original *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*, *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*, do ano de 1966, com título *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines* e *A arqueologia do saber*, publicada em 1969, como *L'archéologie du savoir*, por exemplo, mas que não deixou de aparecer nas demais obras.

A exemplo de Michel Foucault constatamos na arqueologia uma possibilidade de ver e fazer ver as relações entre o ver e o dizer, entre o visível e o enunciável e as forças que agem

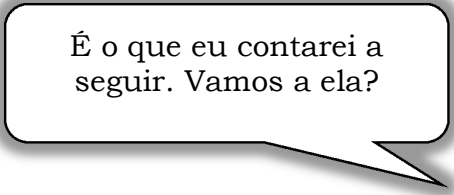
na construção das práticas e seus discursos. Acreditamos que a arqueologia permite-nos olhar a ressonância dessas práticas no discurso.

Desenvolver uma arqueologia, segundo Foucault, é produzir uma descrição histórica e filosófica sobre os acontecimentos do passado sem o intuito de fazer julgamentos com o olhar do presente. Os discursos e práticas que constituíram o campo de investigação do nosso trabalho foram documentos escritos como discursos, leis, projetos políticos pedagógicos, relatórios, atas e outros, e de maneira especial os *Anuários* da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre os anos de 1934 a 1949, uma publicação da época que trazia os principais acontecimentos acadêmicos e informativos desta faculdade, que iniciou seus trabalhos já contando com um curso de Matemática.

Com esses materiais em mãos, constituímos nossos dados, descrevendo muitas vezes o desabrochar de ideias, de verdades, de concepções de ensino, de formação, de Educação, que nos ajudam a entender no presente, como o passado constituiu-se e como a construção do mesmo vibra, ressoa e ecoa atualmente nas nossas práticas e discursos.



Mas o que é esta arqueologia que vai descrever tal Coragem da Verdade no início do primeiro curso de Licenciatura em Matemática do Brasil?



É o que eu contarei a seguir. Vamos a ela?

A ARQUEOLOGIA

Utilizamos em nossa pesquisa a escrita arqueológica e a cartografia de documentos e discursos como uma possibilidade para produção de dados que permita acessar o dito e o não dito dentro do nosso trabalho arqueológico. Essa foi uma estratégia de pesquisa e escrita muito utilizada por Foucault, principalmente em suas primeiras publicações, mas que não deixou de aparecer nas demais. Sua busca através da arqueologia, segundo Paul Veyne, um importante historiador que foi amigo próximo de Foucault, era colocado assim:

“Meu problema, escreve Foucault, poderia enunciar-se assim: como acontece que numa dada época seja possível dizer algo e que isso nunca tenha sido dito?” O que podia ser pensado, visto e dito numa dada época, num dado domínio, é raro, é uma ilha informe no meio de um vazio infinito. (VEYNE, 2011, p.101)

Na busca por tal ilha, que para nós é a introdução da Licenciatura em Matemática no Brasil, lançamo-nos ao desafio de, aos moldes de Foucault, escrever uma arqueologia. Tarefa difícil, árdua e diferente, mas da qual ousamos não desistir.

Para tal intuito, precisamos aprender a pensar diferente, a ler diferente e a escrever diferente. A desconstruir nosso território e reconstruí-lo, peça por peça, para em seguida, quebrá-lo de novo, pois fazer arqueologia é quebrar ideias, rachar palavras para remontá-las, às vezes logo em seguida, outras vezes muito tempo depois. Para rachá-las novamente. Olhar as linhas de força, as visibilidades, não é tarefa fácil, nem possível de se completar. São os olhos e o ser daquele momento olhando, vendo, escrevendo e descrevendo.

Mas agora já não se é mais aquela pessoa, você leitor-criador também é novo a cada momento, e lerá com seu pensamento, que não é o meu, nem o seu mesmo após o embate com o texto, uma vez que “o pensamento não vem de dentro, mas tampouco espera do mundo exterior a ocasião para acontecer. Ele vem desse Fora, e a ele retorna; o pensamento consiste em enfrentá-lo. A linha do fora é o nosso duplo com toda a alteridade do duplo” (DELEUZE, 1992, p. 141).

Ilumina-nos Fernando Pessoa⁷ ao poetizar:

⁷ Trecho retirado do livro *Poemas de Fernando Pessoa*, da coleção Clássicos da literatura, p.15. Disponível em www.dominiopublico.gov.br.

*O que eu penso numa vez nunca pode ser
igual ao que eu penso doutra vez
E deste modo eu vivo para que os outros
saibam que vivem
(Fernando Pessoa)*

Deleuze (1992, p.132) tranquiliza-nos em seu texto com relação a isso, pois coloca que “Foucault sempre invoca a poeira ou o murmúrio de um combate, e o próprio pensamento lhe aparece como uma máquina de guerra”. Pensar, portanto, exige coragem, e pensar diferente, tentar coisas novas, novos desafios carece deixar-se. Complementa:

É que, no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do reconhecível e do tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo. (DELEUZE, 1992, p.132)

Essa pesquisa arqueológica será feita nos moldes do que Foucault apresenta nas obras *O Nascimento da Clínica* (1998), *As Palavras e as Coisas* (2007) e *Arqueologia do Saber* (2008). Os dados produzidos através de uma leitura cartográfica serão a base de nossa escrita arqueológica, que tem como característica ser um texto descritivo e não interpretativo, pois o que procuramos é acompanhar o movimento que ocorre continuamente no diagrama de forças, mapeando-a.

Aceito então o desafio, restou-nos fazê-lo brotar. Cabe-nos colocá-lo no movimento. Não escrever como Foucault, que seria pretensão e ilusão, mas encontrar um caminho próprio e singular de escrita arqueológica. Esse foi o principal desafio, e mergulhar nesta arqueologia fez-nos tal qual o peixe vermelho cético de Veyne:

Quanto ao cético, trata-se de um ser duplo. Enquanto pensa mantém-se fora do aquário e observa os peixes que ali ficam girando. Mas como é preciso viver, ele se vê novamente no aquário, peixe ele também, para decidir que candidato terá sua voz nas próximas eleições. (...) O cético é a um só tempo um observador, fora do aquário que ele põe em dúvida, e um dos peixes vermelhos. (VEYNE, 2011, p. 10-11)

Isto é, em uma apropriação da metáfora, hora dentro do aquário, tentando sobreviver e respirar, às vezes até escondidos em meio às pedras e plantas, em outras horas fora dele, observando, lendo, descrevendo e surfando nas ondas desta leitura cartográfica de documentos. Esse movimento de aprender e fazer, ler e escrever arqueologia permanece e deverá durar. Não é simples.

Apresentaremos, portanto, um pouco mais da Arqueologia de Foucault, que constitui efetivamente a linguagem do nosso trabalho, ou seja, o modo como está apresentado. Desenvolver uma arqueologia, segundo Foucault, significa produzir uma descrição histórica e filosófica no intuito não de fazer julgamentos sobre os acontecimentos do passado com o olhar do presente, pois

[...] em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra (...) uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. (...) a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia - para a descrição intrínseca do monumento. (FOUCAULT, 2008, p.8)

Uma descrição arqueológica, uma arqueologia, foi uma maneira utilizada e idealizada por Foucault (2008, p.156) de “fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram”, pois não se trata de encontrar a gênese, a continuidade e a totalização dos discursos de que trata. Segundo Rago (1995, p.73), “ao invés de partirmos em busca da síntese e da totalidade, deveríamos aprender a desamararrar o pacote e mostrar como fora constituído, efetuando a ‘descrição da dispersão’”. A arqueologia não trata dos começos e dos fins, não descreve continuidades nem reconstitui os desenvolvimentos na forma linear da história. Segundo Deleuze (1992, p.135-136), as formações históricas só interessam a Foucault porque “assinalam de onde nós saímos, o que nos cerca, aquilo com o que estamos em vias de romper para encontrar novas relações que nos expressem. O que o interessa realmente é a nossa relação atual (...), é nossa relação com a subjetivação, nossas maneiras de nos constituirmos como sujeitos”.

Rago (1995, p.71) coloca que “Foucault defendia (...) uma postura historiográfica preocupada não mais em revelar e explicar o real, mas em desconstruí-lo enquanto discurso.” Assim, através de fragmentos do passado, entender no presente como o passado se constituiu e como a construção deste passado faz vibrar atualmente nossas verdades. Deleuze (1992, p.135) reafirma que “há algo de essencial de um extremo a outro da obra de Foucault: ele sempre tratou de formações históricas (de curta duração, ou no final, de longa duração), mas sempre em relação a nós, hoje”.

Fazer uma arqueologia nos moldes de Foucault é fazer uma *reescrita* da História, uma rerepresentação dessa, de forma a vivificá-la nos dias atuais. Arqueologia não é história, pois “a história, segundo Foucault, nos cerca e nos delimita; não diz o que somos, mas aquilo de que estamos em vias de diferir” (DELEUZE, 1992, p.123).

Com a arqueologia, Foucault (2008, p.3) pretendia desenhar uma história que não fosse quase imóvel ao olhar. Ao mesmo tempo, a arqueologia não trata de multiplicar as rupturas da história nem de salientar todas as perturbações da continuidade, mas sim busca revelar como conceitos, pensamentos, racionalidades apresentam continuamente campos de constituição e de validade diversos, suas regras sucessivas de uso, os campos e escolhas teóricas em que foi elaborada e finalizada, ou seja, apresentar a rede de formação, de constituição de conceitos.

Dessa forma, segundo Veyne (2011, p. 97), através da arqueologia, “Foucault pensa nas palavras de Nietzsche: ‘todos os conceitos devieram’; propõe-se, portanto, a ‘contornar na medida do possível os universais antropológicos para interrogá-los em sua constituição histórica’”, portanto, propõe-se a vasculhar os arquivos da humanidade e olhar, procurar sua genealogia, por isso Foucault trabalha com séries curtas e quando considera períodos longos “é para descobrir no que é que não somos gregos nem cristãos, e nos tornamos outra coisa” (DELEUZE, 1992, p.123), ou seja, ele pretende entender como um determinado conceito se tornou aquilo que é.

Esses conceitos aparecem em linhas de visibilidade implícitas em “convicções elevadas” presentes nos discursos da época, “apontando para a necessidade da desconstrução de nossas referências paradigmáticas (...) num mundo que certamente aprendeu com Foucault que as essências e as identidades naturais são uma ficção e não uma realidade empírica”. (RAGO, 1995, p.80)

Os arquivos que nos propusemos a olhar são documentos históricos em forma de fotos digitalizadas, xerox de livros e documentos, livros originais, livros fac-similados, arquivos e entrevistas disponibilizados em revistas, periódicos e páginas da internet. São cacos da história que vem compor nossa descrição com olhar no hoje.

Primeiramente, apresento os anuários: o de 1934-1935, que já tiveram sua versão fac-símile republicada; o de 1936, devido ao seu estado de deterioração avançado, só se encontra disponível para consulta local e por isso foi fotografado e salvo em arquivos (.tif) por uma funcionária da FFLCH-USP. Já os de 1937-38 e 1939-49 foram levados após xerox comum.



Foto 1: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile - capa (original e xerox)

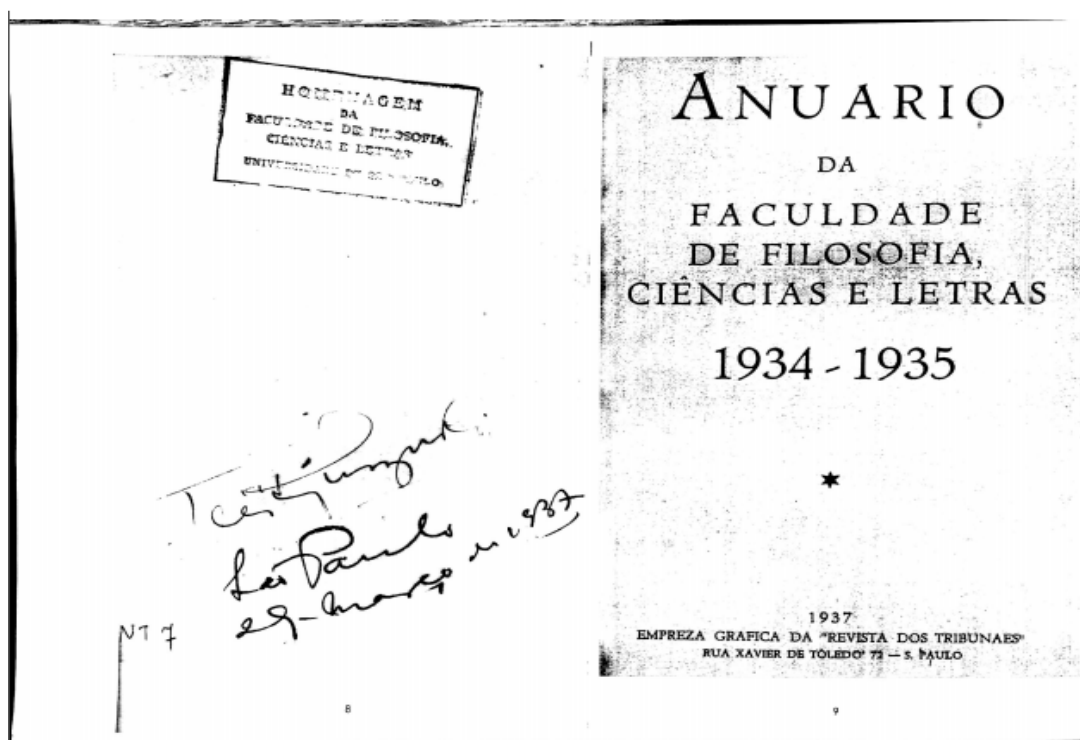


Foto 2: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile (folha de rosto)



Prof. Dr. Teodoro Augusto Ramos

NECROLOGIOS

PROF. DR. TEODORO AUGUSTO RAMOS

Em 5 de dezembro ultimo S. Paulo recebia com profunda mágoa a noticia da morte de um dos seus mais ilustres filhos, o professor Teodoro Augusto Ramos, matemático ilustre, conhecido nos maiores centros universitários da Europa.

Nascido nesta capital em 26 de junho de 1895, fez o curso secundario no Ginásio Anglo Brasileiro, indo depois para o Rio onde estudou na Escola Politécnica, formando-se em Engenharia Civil. Durante o curso já se distinguia pelos estudos de matemática, publicando em 1916 o seu primeiro trabalho original, «Nota sobre as curvas esféricas reversas», na Revista Didática da Escola Politécnica e depois a tese «Sobre as funções de variáveis reais», com a qual obteve na Escola Politécnica do Rio de Janeiro o grau de doutor em ciências físicas e matemáticas, em 1918.

Nesse mesmo ano foi designado pelo diretor da Escola Politécnica de S. Paulo para o cargo de professor substituto da 1.ª seção (Matemática Elemental, Geometria Analítica e Cálculo infinitesimal), entrando em concurso para o mesmo cargo em fevereiro de 1919. Nesse concurso apresentou outro trabalho seu, «Questões sobre as curvas reversas», sendo aprovado por unanimidade e nomeado interinamente. Foi efetivado no cargo em 1922.

Regem depois, sucessivamente, as cadeiras de «Vetores e Geometria Analítica, Geometria Projetiva e Nomografia», em 1926, e desde 1932 a de «Mecânica Racional e Cálculo Vetorial», a qual ocupou até o seu falecimento.

Alava à competência como matemático, demonstrada por numerosos trabalhos originaes, uma extraordinária clareza de exposição, que mantinha constantemente vivo o interesse do auditorio. Lutou sempre para a elevação maior do ensino de matemática, sendo o primeiro a introduzir no Brasil o ensino de Cálculo Vetorial, como instrumento indispensavel ao estudo da Mecânica. Fez diversas viagens à Europa, tomando parte em varios congressos científicos.

Ao lado da sua atividade didática e científica, desenvolveu tambem grande atividade como profissional, sendo um dos nossos mais profundos conhecedores da técnica do cimento armado. Foi quem dirigiu a construção

Foto 3: Anuário de 1934-1935 – edição fac-símile (foto de páginas dessa edição)

Copyright © da FFLCH/USP

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada, reproduzida por outros meios eletrônicos ou de qualquer outra forma sem a autorização prévia da editora.

Serviço de Biblioteca e Documentação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
FCO

A696 Anuário 1934-1935 FFLCH/USP / Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. - São Paulo : FFLCH/USP, 2009.
356 p.
Edição Fac-Símile
ISBN 978-05-7506-171-8
1. Ensino superior - São Paulo - Brasil. 2. I. Título. II. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. III. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. IV. Universidade de São Paulo.

SP. CDD 376.0981

NOTA EXPLICATIVA

EDIÇÃO FAC SIMILE

A reimpressão *fac simile* do primeiro Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1935) junta-se aos eventos programados pela FFLCH para celebrar seus 75 anos. Com isso, recupera a sugestão do Prof. Antonio Candido feita há tempos ao então diretor Prof. Dr. Sedi Hirano, que a repassou à Comissão Organizadora das comemorações dessa efeméride. Todos seus membros aderiram imediatamente a essa feliz e oportuna ideia, porque possibilita a circulação, nos dias de hoje, desse documento histórico. O primeiro Anuário foge "aos moldes clássicos do gênero" ao se apresentar, sobretudo, como "um número rotatório" da Faculdade, ao invés de divulgar as principais pesquisas feitas nos laboratórios e os trabalhos originaes dos docentes e pesquisadores.

Nessa configuração transgressora reside o principal motivo de sua reimpressão *fac simile*: o Primeiro Anuário registra informações preciosas sobre o trabalho feito para a instalação no Brasil da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras "em moldes amplos e com profundo espírito universitário", entre 1934 e 1935. Depois de apresentar o organograma e a composição de suas três

Serviço de Biblioteca e Documentação

Coordenação Editorial e Capa
M. Helena C. Rodrigues - M. Th. 23.840

Diagramação
Selma Cruzada - MTh a. 28.839

Revisão
Carla Kato

Foto 4: Anuário de 1934-1935 – nota explicativa da edição fac-símile



Foto 5: Anuário de 1936 - capa

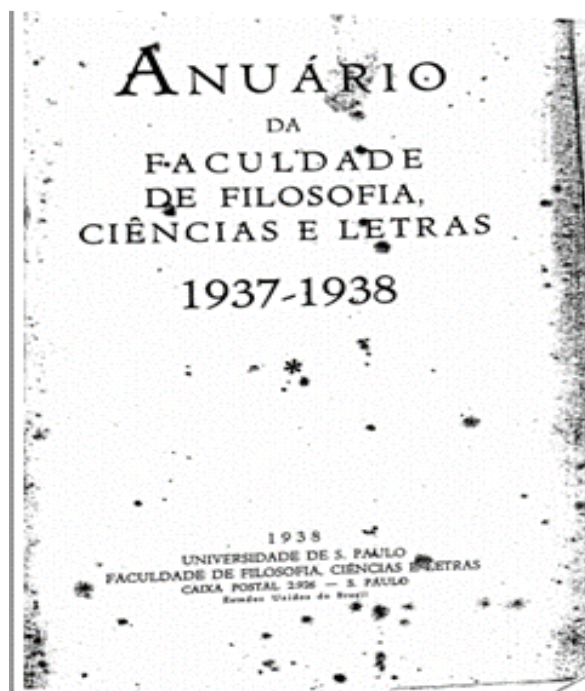


Foto 6: Anuário de 1937-1938 – xerox do original – folha de rosto

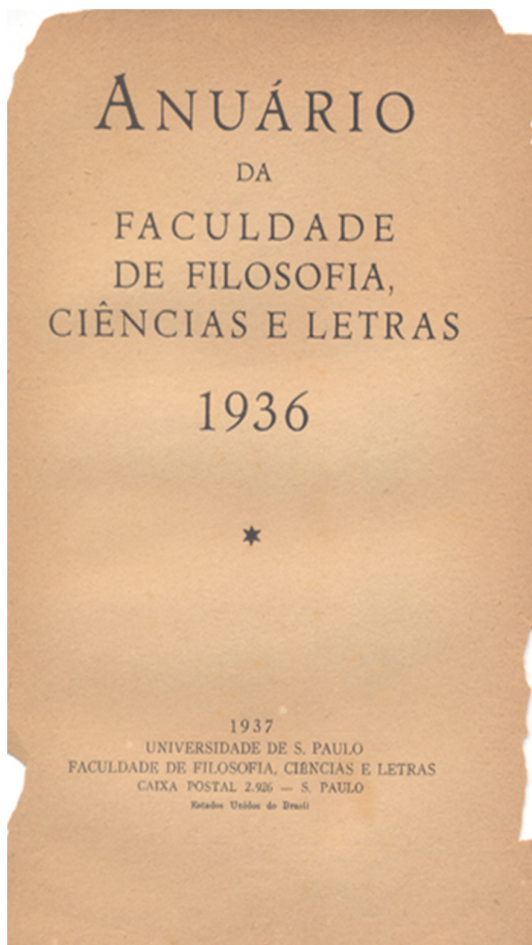


Foto 7: Anuário de 1936

UNIVERSIDADE DE S. PAULO		
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS		
1.ª Seção:	1.ª Cadeta — FILOSOFIA	
FILOSOFIA	2.ª Cadeta — HISTÓRIA DA FILOSOFIA	
	3.ª Cadeta — FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS	
	4.ª Cadeta — PSICOLOGIA	
	1.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — GEOMETRIA (geométrica e analítica). HISTÓRIA DAS MATEMÁTICAS
CIÊNCIAS MATEMÁTICAS	2.ª Cadeta — ANÁLISE MATEMÁTICA	
	3.ª Cadeta — MECÂNICA RACIONAL, possível de CÁLCULO VETTORIAL	
	2.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — FÍSICA GERAL E EXPERIMENTAL
CIÊNCIAS FÍSICAS	2.ª Cadeta — TEÓRIAS FÍSICAS, HISTÓRIA DA FÍSICA	
	3.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — QUÍMICA
CIÊNCIAS QUÍMICAS	2.ª Cadeta — QUÍMICA, HISTÓRIA DA QUÍMICA	
	4.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — MINERALOGIA E GEOLOGIA
CIÊNCIAS NATURAIS	2.ª Cadeta — BOTÂNICA GERAL	
	3.ª Cadeta — ZOOLOGIA GERAL	
	4.ª Cadeta — FISIOLOGIA GERAL E ANIMAL	
	5.ª Cadeta — ZOOLOGIA GERAL	
	1.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — GEOGRAFIA FÍSICA E HUMANA
GEOGRAFIA E HISTÓRIA	2.ª Cadeta — HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO	
	3.ª Cadeta — HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO AMERICANA	
	4.ª Cadeta — HISTÓRIA DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA	
	5.ª Cadeta — ETNOGRAFIA BRASILEIRA E LÍNGUA TUTI-GUARANI	
1.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — SOCIOLOGIA	
	CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS	2.ª Cadeta — SOCIOLOGIA
		3.ª Cadeta — ECONOMIA POLÍTICA, FINANÇAS E TEORIA DAS DOCTRINAS ECONÔMICAS
		4.ª Cadeta — DIREITO POLÍTICO
		5.ª Cadeta — ESTATÍSTICA
2.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — FILOLOGIA GREGA E LATINA	
	LETRAS CLÁSSICAS E PORTUGUESAS	2.ª Cadeta — FILOLOGIA PORTUGUESA
		3.ª Cadeta — LITERATURA LUSO-BRASILEIRA
		4.ª Cadeta — LITERATURA GREGA
		5.ª Cadeta — LITERATURA LATINA
1.ª Sub-seção:	1.ª Cadeta — LÍNGUA E LITERATURA FRANCESA	
	LÍNGUAS ESTRANHEIRAS	2.ª Cadeta — LÍNGUA E LITERATURA ITALIANA
		3.ª Cadeta — LÍNGUA E LITERATURA ESPANHOLA
		4.ª Cadeta — LÍNGUA E LITERATURA INGLESA
		5.ª Cadeta — LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

NOTA: Funcionam ainda, na Faculdade, o Curso Complementar, as Cadeiras de Física e de Química, na Subseção de Ciências Naturais, e de Física e Geometria, na Subseção de Ciências Químicas.

Foto 8: Anuário de 1936

E assim iniciaram-se nossas escavações arqueológicas em busca dos cacos presentes nos discursos que nos auxiliariam na nossa descrição do solo epistemológico que viria ou não a se formar.

Mas escrever uma arqueologia não é ir em busca de essências, de verdades universais e imutáveis, pois de Nietzsche sabemos que por trás de uma máscara sempre há outra, e como os conceitos são construídos nos discursos, também as verdades são locais e temporais. Portanto,

[...] não temos a verdade adequada dessas coisas, pois só atingimos uma coisa em si por meio da ideia que dela formamos a cada época (ideia de que o discurso é a formulação última, a *differentia ultima*). Só a atingimos, portanto, como “fenômeno”, pois não podemos separar a coisa em si do “discurso” por meio do qual ela está cingida em nós. “Encalhada”, gostava de dizer Foucault. (VEYNE, 2011, p.22)

A mutabilidade do mundo, seu constante movimento de *re-construção* torna impossível a busca por universais, dessa forma, quando falamos de determinada coisa, esta já mudou, não é mais a mesma, já é outra. Inspira-nos Fernando Pessoa⁸ ao dizer:

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é
(Fernando Pessoa)*

Veyne (2011, p.101) ressalta que “se o mesmo núcleo objetivo é percebido a cada vez de modo parcial e diferente, mas nunca de modo completo, nem em sua nudez, o conhecimento tem por característica sua *raridade*, no sentido latino da palavra: ele é furado, disperso, nunca vê tudo o que poderia ver.”

Então, procuramos deixar de lado os universais, despir-nos de concepções e idealidades e olharmos para alguns fios desse diagrama de forças, algumas dessas linhas de visibilidade e olhar para o passado com a força vibrante que nos constrói no presente. Deleuze (1992, p.113) explica a arqueologia de Foucault como a constituição de uma superfície de inscrição. Está na pele, de forma que ele se refere à filosofia como dermatologia geral, ou arte das superfícies. A tarefa passa então a tentar constituir uma superfície de inscrição, sem a qual o não-oculto permanecerá não-visível. É a procura das linhas de visibilidades que estão muitas vezes nos rastros das palavras, nos resíduos dos discursos e nas entrelinhas de expressões, ou ainda em inflexões e nuances distintos. Essas podem apresentar “algo que não havíamos visto. E que, em vez de desprezar esse resíduo como sendo apenas uma expressão inadequada, uma aproximação, uma parte morta do texto, façamos um esforço suplementar para explicitar o que ele parecia implicar” (VEYNE, 2011, p. 18).

Seu objeto é o discurso, o discurso-monumento, seu trabalho é definir os discursos em sua especificidade, e não descobrir, desvelar o que está oculto neles, ou seja, não busca analisar ou interpretar “os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões” (FOUCAULT, 2008, p.157) encobertas nos discursos, pois para Veyne (2011,

⁸ Trecho retirado do livro *Poemas de Fernando Pessoa*, da coleção Clássicos da literatura, p.7. Disponível em www.dominiopublico.gov.br.

p.30) “‘a consciência nunca está presente numa tal descrição’ dos discursos; os discursos ‘permaneceram invisíveis’, eles são ‘o inconsciente não do sujeito falante, *mas da coisa dita*’ (...) em vez de ‘inconsciente’, leia-se ‘implícito’”, mas quais tipos e regras de práticas discursivas atravessam as obras.

Quando colocamos que a arqueologia busca constituir uma superfície de inscrição, é preciso esclarecer que o que se pretende não é uma superfície que se opõe à profundidade, mas se opõe à interpretação. Deleuze (1992, p.113-114) propõe, quase um convite, quando diz que “o método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente ... o tema tão importante em Foucault das dobras e redobras remete à pele”.

Falamos várias vezes sobre discurso, formações discursivas na construção de conceitos, mas o que é que Foucault entende por discurso? Faz-se necessário esclarecer. Segundo Veyne (2011, p. 16-17), “é algo muito simples: é a descrição mais precisa, mais concisa de uma formação histórica em sua nudez, é a atualização de sua última diferença individual.”

Os discursos que foram nossa base de pesquisa estavam apresentados de várias formas e em diversas publicações.

Na primeira foto que apresentamos a seguir (foto 9), podemos ver que se trata de um trabalho de Matemática realizado por Fantappiè e publicado no número único de 1936 do *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*. A segunda e a terceira que seguem (fotos 10 e 11), mostram, respectivamente, uma página e a capa do livro de Ernesto de Souza Campos, um documento histórico e autoral sobre os primeiros vinte anos da História da USP, publicado em 1954. E na quarta foto (foto 12), trazemos uma página dos anuários, base do nosso trabalho que traz os mais diferentes formatos: discursos, palestras, atas de reuniões, aulas inaugurais, noticiários, entre outras.

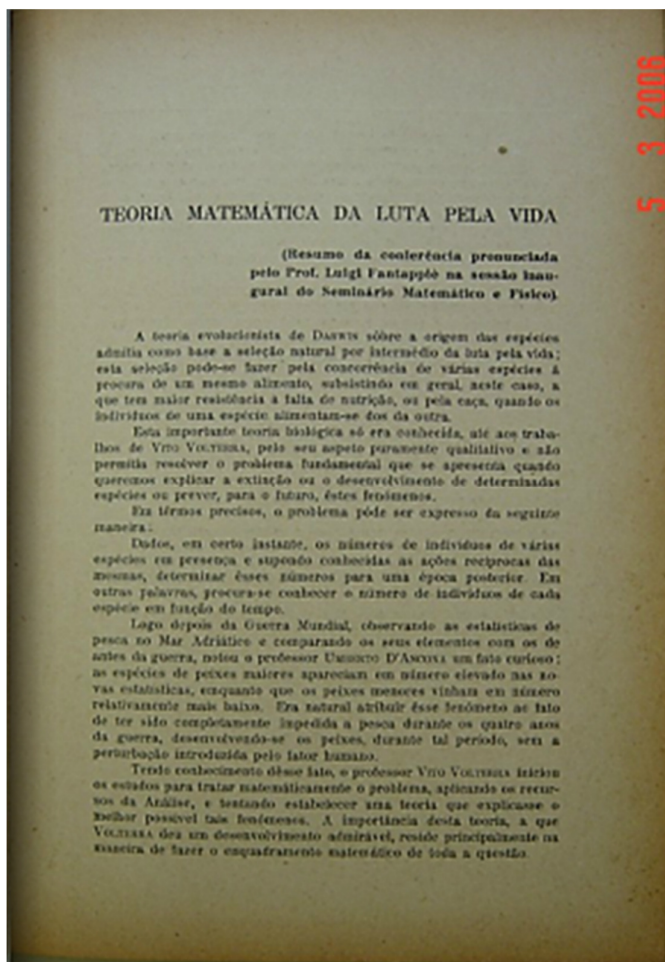


Foto 9: Primeira página do artigo de Fantappiè *Teoria Matemática da Luta pela Vida*, no *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*

Disponível no site: <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/>
Acesso em 01/07/2015

5.^o — PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM SÃO PAULO AO SE FUNDAR A UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO EM 1934 — RESENHA DO AMBIENTE CULTURAL EM SÃO PAULO NA MESMA ÉPOCA.

Quando se organizou a Universidade de São Paulo, pelo ato de 25 de janeiro de 1934, existiam várias escolas superiores na Metrópole paulistana. Pertenciam ao poder público ou eram de ordem privada. O governo federal mantinha aqui a Faculdade de Direito desde a fundação dessa instituição de ensino jurídico. A administração estadual possuía a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Medicina Veterinária. A Faculdade de Direito incorporando-se à novel Universidade passou do domínio federal para o estadual; a de Medicina Veterinária foi extinta, criando-se simultaneamente uma outra do mesmo gênero, que se integrou logo no conjunto universitário; a de Farmácia e Odontologia um ano antes tinha sido ajustada, depois de uma questão judicial, como pertencente ao Estado. Quer isto dizer que o governo paulista dispunha, ao se criar a Universidade de São Paulo, de seis instituições de ensino superior. Conjugaram-se, ou melhor, fundiram-se no conjunto universitário, que assim se constituiu, não como uma instituição completamente nova, pois já se encontrava virtualmente preformada. O entrelaçamento determinado pela criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras conferiu possibilidade potencial ao agrupamento de escolas superiores que, naquela hora, acabava de se formar.

Reunindo-se em ambiente universitário, as escolas superiores de São Paulo, que já gozavam, naquela época de merecido renome, trouxeram o contingente de seu incontestável prestígio. Em suma, a Universidade de São Paulo, já nasceu adulta, em plena maturação, em franca produção científica, profissional e magisterial. A Faculdade de Direito orgulhava-se dos seus discípulos e escolares, e possuía instalações magníficas, em consequência da quase total reconstrução e equipamento da sua antiga sede no Largo São Francisco

PRESTÍGIO DAS ESCOLAS SUPERIORES DE SÃO PAULO QUANDO SE CONSTITUÍAM EM UNIVERSIDADE

A Escola Politécnica já se havia revelado pelos competentes profissionais que formou, em todos os campos da engenharia. E, em 1932, havia demonstrado a rápida adaptação do seu aparelhamento técnico, acudindo aos vários aspectos desta natureza, quando São Paulo, pugnando pela reconstituição do Brasil, se viu isolado, durante sua campanha viril e impetuosa.

A Faculdade de Medicina introduzira antes da Universidade novos métodos de ensino. Vivia já no regime do tempo integral, da limitação do número de alunos, realizações pioneiras para todo o Brasil, quiçá para toda a América do Sul. E já possuía o seu grande edifício dos laboratórios no planalto do Araçá, assim como o do Instituto de Higiene que nela se integrava nessa ocasião. Era, sem dúvida, já naquele tempo da fundação da Universidade de São Paulo, a melhor instituição de ensino médico da América do Sul e melhor também do que muitas casas de ensino análogas da velha Europa.

Foto 10: Página do livro de Ernesto de Souza Campos, 1954.

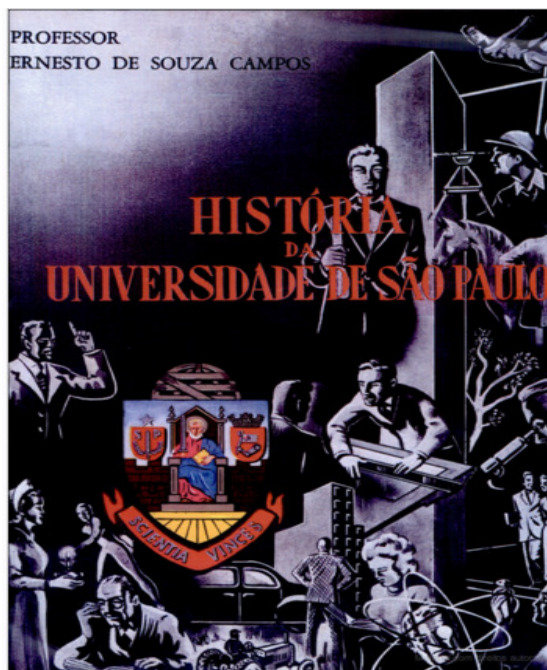


Foto 11: Capa do livro de Ernesto de Souza Campos, 1954.

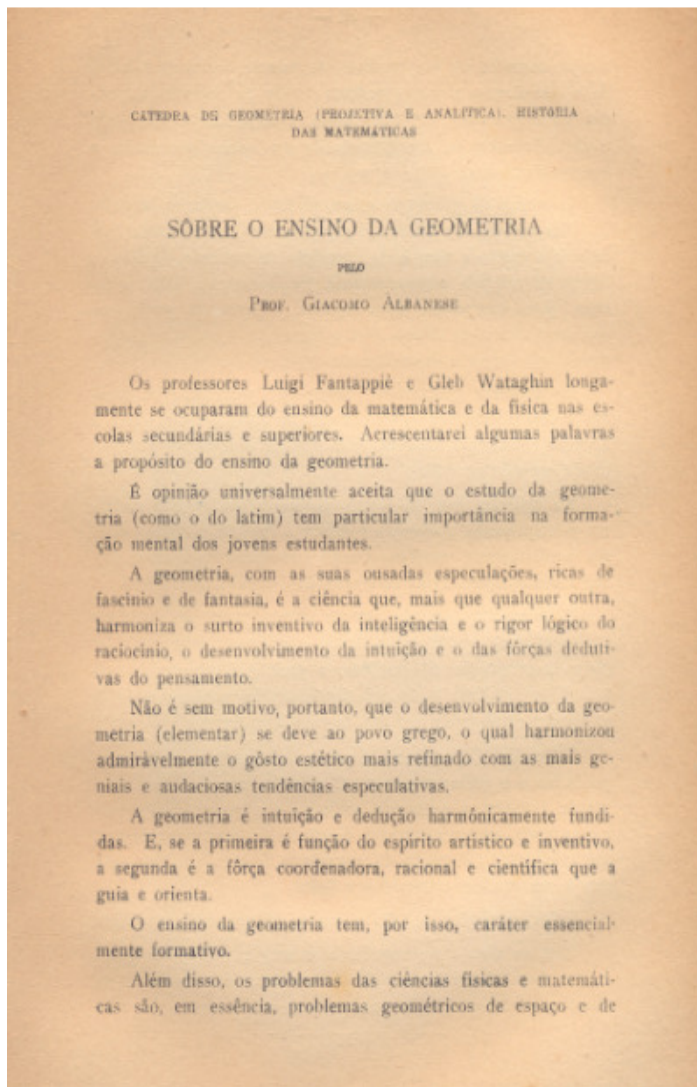


Foto 12: Primeira página do artigo de Albanese *Sobre o ensino da Geometria*, no Anuário de 1936.

Na arqueologia de Foucault (2008, p.163) não se procura, como colocamos, encontrar origens ou ideias iniciais, nem classificar ideias presentes nos discursos como originais ou imitativas, ou como geniais ou banais, mas procura estabelecer a regularidade de enunciados, ou seja, é a descrição sistemática do discurso-objeto e essa regularidade estabelece um conjunto de enunciados entendido como uma formação discursiva.

Busca-se “revelar a regularidade de uma prática discursiva que é exercida, do mesmo modo, por todos os seus sucessores (...) ou por alguns de seus predecessores” (FOUCAULT, 2008, p.163). Nessa busca de regularidades, não se deve diferenciar algo original de algo repetido. Esse tipo de regularidade caracteriza um conjunto de enunciados que compõem uma

homogeneidade enunciativa na qual não se instaura um modo de pensar nem define princípios.

A arqueologia não procura por invenções nem por verdades. Não busca “reconstituir o que pôde ser pensado, desejado, visado, experimentado, almejado pelos homens no próprio instante em que proferiam o discurso” (FOUCAULT, 2008, p.158), nem objetiva repetir o que foi dito, buscando sua identidade.

A pesquisa arqueológica não apresenta como ordem as sistematicidades, ou seja, não revela um esquema dedutivo ou um campo de não-contradição lógica, nem apresenta como ordem as sucessões cronológicas, ou temporais. Mas tenta determinar como as regras de formação de que dependem os enunciados e que formam uma positividade estão ligados ao não-discursivo, ou seja, como o não-discursivo afeta o discursivo, ou “como determinadas práticas discursivas e não-discursivas, técnicas de poder e regimes de verdade constituíram o objeto” (RAGO, 1995, p.75). Como o real afeta o discurso. Não se procura “o ponto de origem absoluta, ou de revolução total, a partir do qual tudo se organiza, tudo se torna possível e necessário, tudo se extingue para recomeçar” (FOUCAULT, 2008, p.164), mas buscam-se homogeneidades enunciativas. Para isso,

[...] é melhor partir do detalhe das práticas, do que se fazia e se dizia, e realizar o esforço intelectual de explicitar-lhe o discurso; é mais fecundo (porém mais difícil para o historiador e também para seus leitores) do que partir de uma ideia geral e bem conhecida, pois corre-se então o risco de limitar-se a essa ideia (VEYNE, 2011, p.21).

Assim, podemos perceber que não partimos de verdades e idealidades preestabelecidas, de ideias gerais, nem usamos de *re-conhecimentos* para constituirmos uma verdade imóvel, mas procuramos desconstruir uma formação discursiva, buscando revelar nos emaranhados das palavras a constituição e naturalização do enunciado, do conceito. Como ensina-nos Deleuze (1992, p.124), “é preciso rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados. E o enunciável numa época é o regime da linguagem, e as variações inerentes pelas quais ele não cessa de passar, saltando de um sistema homogêneo a outro”. Pois Foucault entendia que “toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver”, coloca Deleuze (1992, p.124).

A arqueologia busca mostrar como afirmações diferentes têm seu lugar em uma descrição. A arqueologia não tem como meta fundir contradições, nem as resolver, nem conciliá-las ou uni-las de acordo com um princípio geral que os interprete ou explique, mas

sim descrever esses diversos espaços de dissensão. Pergunta-se: Como se explica algo segundo o que se mostra nos documentos? Quais as várias versões para algum discurso? Este discurso traz à luz qual concepção? No trecho que segue podemos perceber bem os focos de positivities⁹ despertados por um discurso e ressaltados na descrição arqueológica feita por Foucault:

Este é o impasse político e conceitual em que se encontra o problema; todas essas discussões ao menos permitiram trazer à luz o que estava realmente em questão: não o número ou o programa das Escolas de Saúde, mas o próprio sentido da profissão médica e o caráter privilegiado da experiência que a define. (FOUCAULT, 1998, p.88, grifo nosso)

As oposições intrínsecas são, portanto, objetos pertinentes para a descrição arqueológica, ou seja, ela busca apresentar as diferentes maneiras de formar enunciados, com suas posições de subjetividade, seus objetos de pesquisa, seus conceitos, sua prática. Ela dá lugar a tipos diversos de discurso. Como exemplo, destacamos a diferenciação inaugurada entre a biologia e a história natural clássica, uma vez que essa organizava e classificava linearmente os seres de acordo com suas semelhanças e diferenças, ou seja, comparava através das estruturas visíveis da natureza, fixando para elas um lugar demarcado e aquela passa a considerar não mais somente as características perceptíveis e visíveis, mas toda uma rede de relações entre essas características e as funções que exercem, ressaltando a multiplicidade dos indivíduos na natureza. Assim, podemos perceber que a arqueologia, ao considerar toda essa multiplicidade de facetas, não assume, pois não faz sentido, uma função classificatória, avaliativa ou de julgamento, mas sim de ser uma ferramenta de compreensão das construções científicas e dos sistemas de pensamento.

Para dar mais um exemplo, com a arqueologia, Foucault confronta a antiga História – aquela das vastas unidades lineares e sucessivas - e a História do pensamento – que passou a considerar as grandes rupturas – sendo que “a tarefa de um historiador foucaultiano é perceber essas rupturas sob as continuidades enganosas”, segundo Rago (1995, p. 33), pois para a arqueologia

[...] o grande problema que se vai colocar - que se coloca - a tais análises históricas não é mais saber por que caminhos as continuidades se puderam estabelecer; de que maneira um único e mesmo projeto pôde-se manter e constituir, (...) o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações

⁹ Positividade é para Foucault o saber, é a capacidade da prática discursiva de formar objetos, enunciações visando à construção de proposições, descrições, verificações e teorias.

que valem como fundação e renovação dos fundamentos. (FOUCAULT, 2008, p.6)

Na Arqueologia de Foucault, deixam de fazer sentido as noções de núcleo central, coesão e grandes unidades bem como a possibilidade de uma história global – centrada em um mesmo núcleo - e, no seu lugar insere-se uma ideia bem diferente, que Foucault (2008, p.10) denomina de uma história geral – formada em espaços de dispersão – uma vez que ela não é constituída num todo, mas em diferentes séries discursivas, cada uma com seus elementos e limites, e na relação entre essas séries, denominadas quadros.

As diferenças e contradições são consideradas na arqueologia, não são aparências a transpor. Ou seja, define-se o lugar em que se dá tal discurso, deixa-se aparecer suas alternativas. Em suma, localiza-se a divergência e o lugar em que os dois discursos justapõem-se. São objetos a ser descritos por si mesmos. Portanto,

[...] uma formação discursiva não é, pois, o texto ideal, contínuo e sem aspereza, que corre sob a multiplicidade das contradições e as resolve na unidade calma de um pensamento coerente; não é, tampouco, a superfície em que se vem refletir, sob mil aspectos diferentes, uma contradição que estaria sempre em segundo plano, mas dominante. É antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos. (FOUCAULT, 2008, p.175)

O dito instaura uma realidade discursiva, constrói sua existência, portanto, nada há que se considerar nem antes nem depois, uma vez que o sujeito/objeto apenas é construído através do discurso. Uma formação discursiva pode estar presente nos mais variados campos e níveis, constituindo objetos. Cada um desses discursos-monumentos traz presente sua positividade, seu saber. Assim, é a construção desse objeto, a produção desse saber que interessa à arqueologia e não o que era e para aonde vai.

Uma arqueologia trabalha com formações históricas, com formações discursivas de uma época, mas sempre em relação a nós, fazendo vibrar hoje seus enunciados, portanto, Deleuze (1992, p.124) coloca que escrever uma arqueologia, uma genealogia não é necessariamente escrever o passado. Há uma arqueologia do presente, pois ela está de certa maneira sempre no presente. E complementa que a

[...] arqueologia é o arquivo, e o arquivo tem duas partes: audiovisual. A lição de gramática e a lição das coisas. (...) É preciso pegar as coisas para extrair delas a visibilidade. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. (DELEUZE, 1992, p.124)

Foucault (2008, p.146) chama de arquivo todos esses sistemas de enunciados, com os acontecimentos de um lado e as coisas de outro. Resumindo, se há coisas ditas “não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e às impossibilidades enunciativas que ele conduz. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. (FOUCAULT, 2008, p.147)

Na Arqueologia, o documento-monumento não é mais encarado como uma voz decifrável do passado, mas

[...] ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (FOUCAULT, 2008, p.7)

Não é objetivo da arqueologia, ressaltamos, fazer análise dos discursos-monumentos, mas revelar como a história afeta o discurso e o discurso constitui a história, bem como as relações entre diferentes discursos e historicidades.

A arqueologia não trata, portanto, da análise estrutural, ou seja, como foi a gênese, a história e o devir dos conceitos, mas sim de olhar para a rede de acontecimentos, a rede de forças que se manifestam, se cruzam, se emaranham para formar conceitos e ideias. Para Deleuze (1992, p.123), “a história é o que nos separa de nós mesmos, e o que devemos transpor e atravessar para nos pensarmos a nós mesmos”, já a arqueologia é para Foucault, uma nova maneira de escrever a história, totalmente diferente de tudo o que já se apresenta.

Porém, ele coloca que:

Não se trata de uma crítica, na maior parte do tempo; nem de uma maneira de dizer que todo mundo se enganou a torto e a direito; mas sim de definir uma posição singular pela exterioridade de suas vizinhanças; mais do que querer reduzir os outros ao silêncio, fingindo que seu propósito é vão. (FOUCAULT, 2008, p.19)

Dessa forma, escolhemos a arqueologia como um instrumento interessante para esta pesquisa, que tem como meta olhar para o início da implantação do primeiro curso de formação de professores de Matemática no Estado de São Paulo para, no desmembrar das

linhas enunciativas, enxergar algumas linhas de visibilidade que nos ajudarão a perceber como se deu/dá a construção da *verdade*, do *éthos*, na Licenciatura em Matemática no Brasil, e como a *parresia* localiza-se ou não nessa invenção, nessa formação.

Mas “o discurso é essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história. Algumas linhas farão sentir em que consiste o esforço de apercepção dos discursos” (VEYNE, 2011, p.29), e como já ressaltamos, não é tarefa fácil, pois

[...] por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo. Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura, não são apresentadas com clareza total. (FOUCAULT, 2008, p.125-126)

Por arqueologia Foucault (2008, p. 149) nomeia “o tema geral de uma descrição que interroga o já dito no nível de sua existência; da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte.” O que a arqueologia faz é descrever os discursos “como práticas especificadas no elemento do arquivo”, complementa Foucault (2008, p. 149).

E são os discursos-monumentos presentes nos documentos-acontecimentos, ou as formações discursivas presentes nos arquivos que, acreditamos, nos farão ver através da arqueologia como a Licenciatura em Matemática se tornou aquilo que é.

Arqueologia e Coragem da Verdade? Juntos?

Juntos!
É preciso transgredir se sua verdade exige!

E a nossa transgressão tem um nome bem sugestivo...

ANARQUEOLOGIA!

A ANARQUEOLOGIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSGRESSÃO E DESOBEDIÊNCIA

Nossa pretensão era realizar uma arqueologia do primeiro curso de Matemática do Brasil, da USP de São Paulo, ao trabalharmos com discursos retirados de documentos escritos remontados à época de sua criação. Ou seja, como descrevemos minuciosamente até agora, tomamos documentos escritos produzidos na época da fundação da FFCL da USP e do curso de Matemática e buscamos, arqueologicamente, algumas relações que a prática deu-nos a conhecer, ou como as formações discursivas possibilitaram o surgimento de discursos, no caso, em relação à presença da Coragem da Verdade nessa criação, buscando focos de autonomia e verdades nos sujeitos envolvidos.

Tínhamos como mira olhar como as práticas postuladas na criação da Licenciatura em Matemática da USP ressoam hoje em nossas licenciaturas ou se há algo de aletúrgico¹⁰ nos discursos da criação desse curso.

Portanto, estávamos em busca de criar uma arqueologia mobilizada por uma dimensão ética – a presença ou não da Coragem da Verdade na criação do primeiro curso de licenciatura em Matemática de um país. Nesse movimento de invenção e criação deparamo-nos com discursos relativos a muitos assuntos que nos interessavam e que foram selecionados de acordo com nossas afetações, tal qual uma cartografia de documentos.

Encontraremos neste texto que compõe nossa tese de doutoramento, uma extensa descrição escrita nos moldes da arqueologia foucaultiana e em vários momentos podemos observar claramente cacos de uma genealogia, por exemplo, quando se apresenta a criação, o início, a invenção de uma universidade, algo ainda inexistente no país, na época. Mas podemos também encontrar nestes trechos vários atos de verdade e suas manifestações, os procedimentos e o papel de cada sujeito nessa manifestação, ou seja, encontramos *aleturgia*.

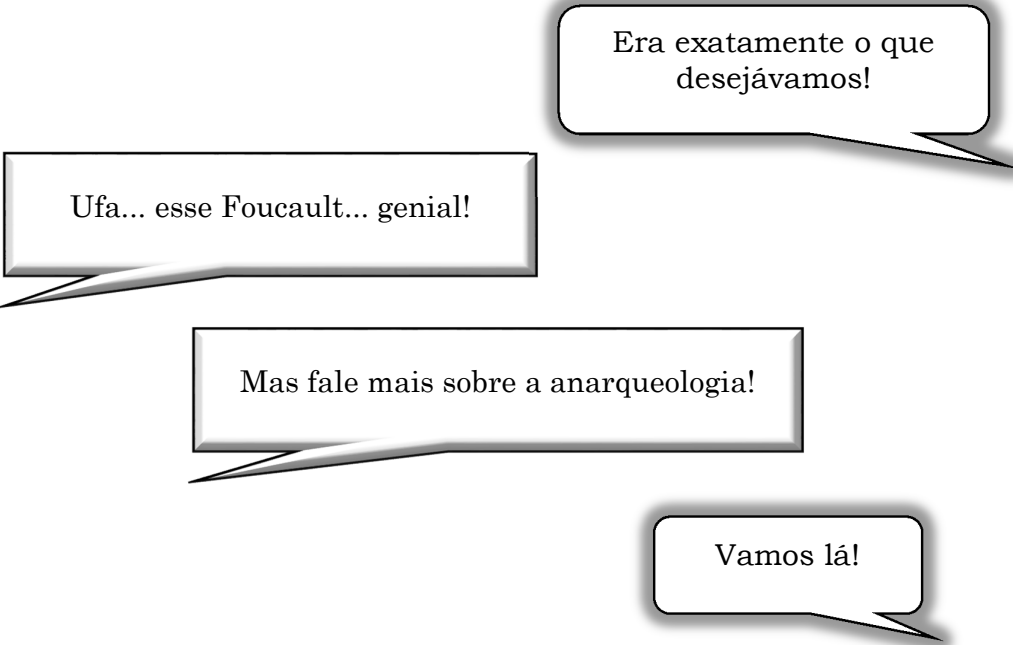
Deparamo-nos, então, com um desafio em uma fase avançada do trabalho ao ter nas mãos tantos dados produzidos, de teor riquíssimo, mas que nos propunham não apenas uma arqueologia, mas também uma genealogia, amalgamadas pela ética foucaultiana proposta na

¹⁰ Aleturgia são atos de verdade, suas manifestações, procedimentos e o papel de cada sujeito nesses procedimentos de manifestação da verdade.

Coragem da Verdade. Seria possível escrever um texto que contemplasse tantos olhares? Como poderíamos lidar com isso?

Para discutir o que poderia ser considerado um problema foi preciso transgredir um modo de entender Foucault em relação à sua produção filosófica. E foi através da *anarqueologia*, que o próprio Foucault apresenta em seu livro *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*, que encontramos um caminho possível para essas nossas indagações.

Nesse livro, Foucault (2014, p.91) coloca: “Direi que fazer a arqueologia ou a (an)arqueologia do saber não seria, portanto, estudar de maneira global as relações do poder político com o saber ou com os conhecimentos científicos – não é esse o problema”. Mas é estudar o que chama de atos de verdade, os quais vinculam as manifestações de verdade com seus procedimentos, e o papel que cabe ao sujeito nos procedimentos de aleturgia.



Ufa... esse Foucault... genial!

Era exatamente o que desejávamos!

Mas fale mais sobre a anarqueologia!

Vamos lá!

A anarqueologia

A manifestação da verdade apresenta-nos três lições, segundo Foucault (2014, pp. 67-68). A primeira é a da necessidade da manifestação da verdade, a aleturgia, para o exercício do poder. A segunda é que o ciclo global da aleturgia somente pode ser completado, fechado, através da subjetivação, ou seja, “quando esse círculo passar por indivíduos que podem dizer “eu”, pelos olhos, as mãos, a memória, o testemunho, a afirmação de homens que dizem: eu estava lá, eu vi, eu fiz, eu dei com minhas próprias mãos, recebi em minhas próprias mãos.” (FOUCAULT, 2014, p.68). Em terceiro mostra que “a manifestação da verdade, o procedimento aletúrgico, por conseguinte, faz muito mais do que dar a conhecer o que era desconhecido, muito mais do que revelar o que era oculto” (FOUCAULT, 2014, p.68).

Portanto, quando Foucault propõe estudar os procedimentos aletúrgicos ou de manifestação da verdade e qual papel o sujeito assume na aleturgia, ele propõe um deslocamento teórico da relação poder-saber para a de governo e Verdade, no qual o sujeito passa a ter um papel ativo, o que o conduz aos seus estudos voltados ao éthos e à estética da existência.

Dessa forma, assume que o poder não é dado como incontestado ou inevitável, que mereça ser aceito logo de saída, o que leva a não mais aceitar o poder da verdade. Ou seja, a questão é não mais considerar que: dada a minha verdade o que posso dizer do poder? Mas, apartando-me de todo o poder, o que dizer do sujeito de conhecimento e da verdade? Assim, como coloca Foucault (2014, p.71), “É o movimento para se desprender do poder que deve servir de revelador para as transformações do sujeito e para a relação que ele tem com a verdade.”

Já na história arqueológica que eu lhes proponho [...] consistiria, portanto, não em admitir o verdadeiro de pleno direito e sem que nos interroguemos a seu respeito, a um poder de obrigação e de constrangência sobre os homens, mas em deslocar a ênfase do “é verdade” para a força que lhe prestamos. (FOUCAULT, 2014, p.92)

A parte que cabe ao sujeito pode se diferenciar “(1) pelo papel que ele representa como operador, (2) pelo papel que ele representa como espectador, (3) pelo papel que ele representa como objeto da aleturgia.” (FOUCAULT, 2014, p.75). Ou seja, o sujeito pode ser o operador (aquele que dá a conhecer), pode ser testemunha (aquele que diz eu vi) ou objeto das

manifestações de verdade, quando ele próprio consoma o ato de aleturgia (quando é a propósito de si que se dá a conhecer).

Fazendo um paralelo com o procedimento filosófico, Foucault (2014, p.72) propõe que “[...] se o grande procedimento filosófico consiste em estabelecer uma dúvida metódica que suspende todas as certezas”, temos, com o procedimento arqueológico, que é “o pequeno procedimento lateral e na contramão que proponho a vocês (...) tentar fazer intervir sistematicamente, não a suspensão de todas as certezas, portanto, mas a não necessidade de todo poder, qualquer que seja.” (FOUCAULT, 2014, p.72).

Foucault, porém, ressalta que não se trata de anarquia, pois a anarquia, de maneira muito simplificada, tem em sua tese que todo poder, já na sua essência, é ruim e que, portanto, objetiva uma sociedade na qual o poder é abolido. O que ele propõe é a chamada anarqueologia.

E a anarqueologia difere da anarquia no sentido de que, primeiramente, não tem como fim uma sociedade sem relações de poder, mas coloca, já no início, como hipótese de trabalho, segundo Foucault (2014, p.72), o “não-poder ou a não-aceitabilidade do poder (...) na forma de um questionamento de todos os modos segundos os quais se aceita efetivamente o poder”, ou seja, parte-se do ponto que “nenhum poder, qualquer que seja, é de pleno direito aceitável e não é absoluta e definitivamente inevitável” (FOUCAULT, 2014, p.72) que mereça “ser aceito logo de saída”.

A perspectiva arqueológica que Foucault (2014, p.92) nomeia de anarqueologia implica “que se leve em consideração a multiplicidade dos regimes de verdade [e] o fato de que todo regime de verdade, seja ele científico ou não, comporta formas específicas de vincular, de [maneira] mais ou menos constrangente, a manifestação do verdadeiro e o sujeito que a opera”.

Isso pode nos levar a questionar, por exemplo, as verdades de uma ciência régia, que são comumente *aceitas logo de saída*, e “mostrar como nesse regime particular que é a ciência ou que são as ciências, (...) o verdadeiro constrange pouco a pouco os homens, rebaixa suas presunções, extingue seus sonhos, cala seus desejos, arranca suas imagens até a raiz” (FOUCAULT, 2014, p.92), e contrapor a ela esse outro tipo de verdade, que são as verdades singulares, fundadas no éthos.

A anarqueologia é um termo composto através de um jogo de palavras (que são anarquia e arqueologia) e representa um estudo que não parte de nenhum universal – certezas e verdades absolutas e já constituídas, nem de nenhuma posição humanista – a essência do homem, por exemplo, e tampouco de análises ideológicas, que se iniciam com perguntas como: *dado que isso acontece e dada a essência do homem..., o que fazer?*, mas, ao contrário, o estudo anarqueológico considera a prática como uma singularidade histórica e, a partir dela, de sua contingência, busca compreensões e relações de conhecimento fundadas por essa prática.

Como exemplos, Foucault apresenta-nos o caso da *História da Loucura*, um livro do ano de 1961 que é classificado como um exemplar de sua fase arqueológica. Ele diz: “tomemos o problema da história e da análise da loucura. (...) O estudo de tipo anarqueológico consistiu, (...) em considerar a prática do encerramento em sua singularidade histórica, isto é, em sua contingência, em sua contingência no sentido de fragilidade, de não-necessidade essencial (...)” (FOUCAULT, 2014, p.73). E continua, “a própria inteligibilidade da prática de encerramento implica que se possa compreender dentro de que tecido, a uma só vez perfeitamente inteligível, mas perfeitamente frágil, essa prática do encerramento se instalou” (FOUCAULT, 2014, pp.73-74), ou quais verdades esta prática trouxe.

Ou seja, não se partiu de nenhum universal que dissesse o que é a loucura, tampouco de uma posição humanista que dissesse eis a essência humana ou eis o que é a liberdade humana para explicar o que levou à prática do encerramento. Portanto, conforme explica Foucault (2014), era preciso tomar a loucura como uma incógnita x, apropriar-se da prática e somente dela, sem a priori de conhecimento e buscar as relações que a prática dava a conhecer.

Dessa maneira fizemos, tomamos documentos escritos produzidos na época da fundação da FFCL da USP e do curso de Matemática e buscamos, arqueologicamente, algumas relações que a prática deu-nos a conhecer, ou como as formações discursivas possibilitaram o surgimento de discursos, no caso, em relação à presença da Coragem da Verdade nesta criação, buscando focos de autonomia e verdades nos sujeitos envolvidos.

Um outro exemplo buscamos na obra *O Nascimento da Clínica*, de 1963, obra de arqueologia, mas que também traz em sua descrição de discursos as verdades por ele fundadas

e as práticas singulares fomentadas. Podemos observar tal afirmação no trecho que trata sobre como seria o novo modo de aprender medicina:

[...] em vez de ser, como a antiga Faculdade, o lugar de um saber esotérico e livresco, a nova escola será o “Templo da natureza”; nela não se aprenderá absolutamente o que acreditavam saber os mestres de outrora, mas esta forma de verdade aberta a todos, que manifesta o exercício cotidiano: “a prática, a manipulação se unirão aos preceitos teóricos. Os alunos serão exercitados nas experiências químicas, nas dissecações anatômicas, nas operações cirúrgicas, nos aparelhos. Ler pouco, ver muito e fazer muito”, se exercitar na própria prática, ao leito dos doentes: eis o que ensinará, em vez das vãs fisiologias, a verdadeira “arte de curar”. (FOUCAULT, 1998, p.79)

Outro exemplo trazido por Foucault diz respeito à obra *Vigiar e Punir*, classificada como sendo da sua segunda fase, a genealogia, e publicada em 1975. Ele coloca que o problema não era: dado o que era a prisão e dado a essência do homem, o que podia ser pensado da prisão, mas, ao invés disso, partia do ponto que: dado o aprisionamento e a sanção física, “qual era a singular e frágil e contingente economia das relações de poder que lhe haviam servido de suporte e a tinha feito passar por aceitável” (FOUCAULT, 2014, p.74), apesar da inadequação a seus objetivos, a seus pontos de partida e chegada? Apresentava também como a prática da punição havia modificado a prática da ilegalidade e fundado a classificação homem direito/homem delinquente. Era possível também estudar práticas de aprisionamento, encerramento e sequestro de um sujeito. Ou quais as verdades que se colocavam a partir dessa prática.

Na anarqueologia “o elemento central é o ato de transgressão, de desobediência, numa palavra, de anarquia epistemológica” (AVELINO, 2010, p. 08). Portanto, um estudo anarqueológico começa com uma atitude de desobediência como ponto de partida, pois assim como o procedimento aletúrgico recusa-se a “análises em termos de ideologia do pensamento o comportamento e o saber dos homens” (FOUCAULT, 2014, p.70), a anarqueologia também se coloca em uma atitude transgressora de recusa de verdades universais e essências humanistas, bem como assume a não necessidade de todo poder.

E é nesse ponto que inserimos nosso trabalho de pesquisa e escrita desta tese de doutoramento, pois se trata, como já colocado, de uma arqueologia mobilizada por uma dimensão ética – a presença ou não da Coragem da Verdade na criação do primeiro curso de licenciatura em Matemática de um país. Portanto, deixamos de lado os padrões metodológicos de escrita e, numa atitude de desobediência, escrevemos nossa arqueologia ético-genealógica, baseada em uma leitura cartográfica de documentos escritos.

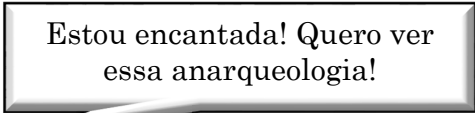
Tivemos que nos despir desses universais, assumir a não necessidade de percorrer caminhos conhecidos e encarar o novo, o diferente, o que nos fez abandonar rastros ideológicos em favor de voltar o olhar para uma prática como singularidade histórica e, a partir da contingência dessa prática, buscamos produzir conhecimentos proporcionados por esse movimento transgressor.

E esse estudo anarqueológico conduziu-nos a transgredir também um modo de entender Foucault utilizado por vários estudiosos, quando tratam da sua produção filosófica. Explico: esta tese procura trazer a criação, a invenção do primeiro curso de licenciatura em Matemática do Brasil, o primeiro curso com a finalidade de preparar profissionais pesquisadores e professores de Matemática. Portanto, trata-se de um trabalho de genealogia? O modo de escrever e pesquisar baseou-se, o quanto pudemos e fomos capazes, num procedimento arqueológico. Realizamos uma arqueologia? Mas essa arqueologia que apresenta os primórdios desse curso estava totalmente imersa por um olhar vibrátil, um corpo pulsante de cartógrafo, que buscava pelas verdades éticas que se constituíam e pelos atos de verdade que se manifestavam nos discursos. Então este trabalho se insere no Foucault da ética, pois tem como princípio a Coragem da Verdade?

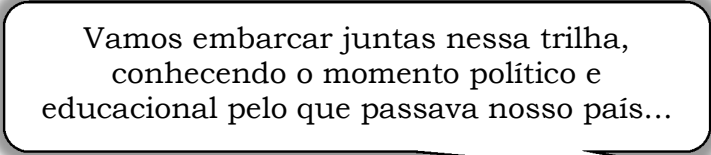
Sim, todas as respostas são anarquicamente afirmativas.

Foucault afirma, como apresentamos acima, um olhar no éthos ao escrever suas obras de arqueologia e também ao produzir sobre genealogia quando olha essas obras através de seus atos de verdade, voltando, segundo ele, “aos mesmos temas, esperando o deslocamento e a nova forma de inteligibilidade” (FOUCAULT, 2014, p.71).

Dessa forma, também faremos, de um trabalho de bases arqueológicas e genealógicas, um trabalho que tem como base o éthos e o sujeito em manifestações de verdade – faremos desta tese de doutoramento uma anarqueologia!



Estou encantada! Quero ver
essa anarqueologia!



Vamos embarcar juntas nessa trilha,
conhecendo o momento político e
educacional pelo que passava nosso país...

A EDUCAÇÃO PRÉ-DÉCADA DE 1930

Apresentamos a partir deste momento, alguns focos e fatos da política e da educação que se vivenciava um pouco antes, durante e nos anos seguintes ao quadro que procuraremos descrever e aos quais olharemos no intuito de apresentar como se cria uma Universidade ou como se inventa um curso de Licenciatura em Matemática.

Iniciamos com uma breve contextualização da política brasileira, e como esta propiciou ou não a criação da USP e da FFCL e também quem eram os personagens, os sujeitos que construíram a ideia de uma universidade no Brasil, que, como veremos, teria que ser criada com uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O Brasil na década de 1930

Até 1930 o Brasil vivia o que se chamava Primeira República, uma espécie de política dos Estados, em que as oligarquias estaduais mais representativas política e economicamente detinham o poder. Era a época da política do “café com leite”, em alusão à alternância do poder entre as oligarquias cafeeiras e de gado leiteiro dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Desrespeitando a política do “café com leite”, que como já foi dito, pressupunha o revezamento de poderes entre Minas Gerais e São Paulo, na vez de Minas apresentar seu candidato à sucessão presidencial, o presidente paulista, Washington Luiz, indicou outro paulista para sucedê-lo, Júlio Prestes de Albuquerque. Contrariada com essa situação de prevalência das oligarquias cafeeiras e querendo um desenvolvimento mais diversificado da economia, Minas Gerais uniu-se ao estado do Rio Grande do Sul e à Paraíba e com descontentes de São Paulo e lançou Getúlio Vargas como seu candidato. Estava formada a Aliança Liberal. Mas essa candidatura não teve vitória nas eleições, o que ocasionou a Revolução de 30, responsável por derrubar Washington Luiz do poder e impedir a posse de Júlio Prestes.

O estudante Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944, conta que “éramos crianças quando a Revolução de outubro de 1930 pôs fim à primeira República, a da

Constituição de 1891.”¹¹ Surge então, o Governo Provisório de Getúlio Vargas. O período ficou conhecido como "A Era Vargas".

A partir da Revolução de 1930, Getúlio Vargas toma o poder, instalando no país um governo centralizador, submetendo os Estados à autoridade central. Com a Revolução, Vargas destituiu todos os governadores e nomeou interventores para os Estados, muitos deles de outras partes do país ou ligados ao movimento tenentista ocorrido anteriormente.

Dessa forma, grandes mudanças passaram a ocorrer no Brasil após 1930, tendo o Estado centralizador como foco de todas e quaisquer mudanças. Ou seja, a economia, a sociedade e a política estavam agora sob intervenção direta do Estado. Tudo em nome do bem-estar comum, segundo eles.

O pretexto do *bem-estar comum* movia todas as ações do Governo de Getúlio, que buscava impregnar no país um “sentimento nacional”, um patriotismo patrocinado, em busca da construção de um país que ele almejava. Predominava e se difundia a ideia de um Brasil para todos, com trabalho e prosperidade. Trabalho e prosperidade para o crescimento do país. Prevalencia o sentimento que se estava fundando uma nação, embora não tivesse representado o fim de um sistema político elitista. Nesse contexto, a materialização da nacionalidade brasileira e a construção da identidade nacional tornaram-se importantes tarefas a serem empreendidas pela elite intelectual.

Como o estado de São Paulo havia sido a principal base política do regime da Primeira República, a chamada República Velha, ele era visto por vários membros do Governo Provisório como um potencial foco oposicionista, apesar do ocorrido em 1926, quando alguns dissidentes paulistas desligaram-se do PRP, o Partido Republicano Paulista e fundaram seu próprio partido, o PD, Partido Democrático, que apoiou Getúlio no Golpe.

Com as mudanças políticas impostas aos Estados, com a nomeação de interventores de fora de seu círculo político, os Estados ficaram descontentes com essa nova realidade, São Paulo, sobretudo, tendo em pouco tempo seu interventor mudado várias vezes. Com a Revolução de 1930, e com o fim do longo período de domínio do PRP sobre os governos federal e estadual, o PD esperava sua chance de comandar a política paulista, mas suas expectativas logo se frustraram, pois lideranças civis e militares pressionaram Getúlio Vargas a não o fazer. Assim, Vargas indicou para os cargos de interventor de São Paulo João Alberto,

¹¹ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.334.

e para comandante da Força Pública de São Paulo, Miguel Costa, dois líderes tenentistas, ao invés de Francisco Morato, presidente do PD, conforme esperavam os membros do partido.

Com a exclusão do Partido Democrático e a classe dominante paulista sem poder, iniciou-se uma campanha de mobilização na qual a palavra de ordem da sociedade paulista era a imediata reintegração do país em um regime constitucional. As hostilidades entre os democráticos e as forças tenentistas se acentuaram ocorrendo o rompimento com o interventor João Alberto em abril de 1931. As relações entre o PD e o novo regime continuaram se agravando até que em janeiro de 1932, o PD também rompeu com Vargas e propôs uma aliança com o PRP, originando assim, a FUP.

A FUP lançou um manifesto redigido pelas duas partes, sendo Francisco Morato o redator representante do PD e Altino Arantes o representante do PRP. Os dois partidos exigiam, através do manifesto, a devolução da autonomia política a São Paulo, com a nomeação de um interventor paulista e civil, e a reconstitucionalização do país.

Os paulistas, não aceitando as arbitrariedades de Getúlio Vargas, iniciaram, com a FUP, contatos nos meios militares para preparar um movimento armado contra o governo federal, o que levou São Paulo ao conflito que o opôs ao resto do país. Descontentes, São Paulo, juntamente com Minas Gerais e Rio Grande do Sul, organizou um levante armado contra essa situação, sendo que os dois últimos desistiram de participar, ficando apenas o estado de São Paulo na luta armada que começou em 9 de julho de 1932 e que perdurou até 1 de outubro de 1932, quando a força paulista rende-se, numa guerra conhecida como Revolução Constitucionalista de 32.

Um artigo no jornal *O Condutor* do ano de 2002 traz a seguinte citação da Revista Politécnica da época da Revolução:

A 9 de julho de 1932 irrompeu neste estado um grande movimento armado, animado do mais puro idealismo, sob as aclamações calorosas de crianças, de moços e de velhos, sublevação heróica, com o incondicional apoio de ricos e pobres, homens e mulheres. E a nossa Escola, através de todo o seu corpo docente e discente, unânime e coesa, apressou-se em hipotecar completa e irrestrita solidariedade ao movimento assim deflagrado. (REVISTA POLITÉCNICA apud CONDUTOR, 2002, p.06)

O movimento armado teve ampla participação popular e apoio da sociedade paulista, apoio esse conseguido através dos meios de comunicação como jornais e rádios.

Alguns projetos para o confronto foram feitos “sob a supervisão da Politécnica, como a blindagem de trens, veículos terrestres leves e até de uma lancha, utilizada para patrulhar a fronteira com Minas Gerais. Foram fabricadas ainda bombas de fumaça, munições para fuzis e metralhadoras [...] e lança-chamas” (PAIOLA, 2002, p.06).

Houve, em três meses de luta, muitos mortos, mais de 600 pessoas somente do lado paulista.

Conforme Abreu (2011), em uma luta imediata contra o esquecimento, os combates usaram outras armas, como a produção de poemas, contos e romances históricos, ou dando testemunhos que mostram a luta pela perspectiva dos revolucionários.

Um desses poemas saiu das mãos do modernista Guilherme de Andrade e Almeida, membro da Semana de Arte Moderna e combatente de 32:

ORAÇÃO ANTE A ÚLTIMA TRINCHEIRA
(Poesia de Guilherme de Almeida)

Agora é o silêncio...

É o silêncio que faz a última chamada...

É o silêncio que responde:

— *"Presente!"*

*Depois será a grande asa tutelar de São Paulo,
asa que é dia, e noite, e sangue, e estrela, e mapa
descendo petrificada sobre um sono que é vigília.*

*E aqui ficareis Heróis-Mártires, plantados,
firmes para sempre neste santificado torrão de
chão paulista.*

*Para receber-vos feriu-se ele da máxima
de entre as únicas feridas na terra,
que nunca se cicatrizam,
porque delas uma imensa coisa emerge
e se impõe que as eterniza.*

*Só para o alicerce, a lavra, a sepultura e a trincheira
se tem o direito de ferir a terra.*

*E mais legítima que a ferida do alicerce,
que se eterniza na casa
a dar teto para o amor, a família, a honra, a paz.*

*Mais legítima que a ferida da lavra,
que se eterniza na árvore
a dar lenho para o leito, a mesa, o cabo da enxada,
a coronha do fuzil.*

*Mais legítima que a ferida da sepultura,
que se eterniza no mármore
a dar imagem para a saudade, o consolo, a benção,
a inspiração.*

*Mais legítima que essas feridas
é a ferida da trincheira,
que se eterniza na Pátria
a dar a pura razão de ser da casa, da árvore
e do mármore.*

*Este cavado trapo de terra,
corpo místico de São Paulo,
em que ora existis consubstanciados,
mais que corte de alicerce, sulco de lavra,
cova de sepultura,
é rasgão de trincheira.*

E esta perene que povoais é a nossa última trincheira.

*Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que deu à terra o seu suor,
a que deu à terra a sua lágrima,
a que deu à terra o seu sangue!*

*Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que é nossa bandeira gravada no chão,
pelo branco do nosso Ideal,
pelo negro do nosso Luto,
pelo vermelho do nosso Coração.*

*Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que atenta nos vigia,
a que invicta nos defende,
a que eterna nos glorifica!*

*Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que não transigiu,
a que não esqueceu,
a que não perdeu!*

*Esta é a trincheira que não se rendeu:
aqui a vossa presença, que é relíquia,
transfigura e consagra num altar
para o voo até Deus da nossa fé!*

*E pois, ante este altar,
alma de joelho à vós rogamos:*

— *Soldados santos de 32,*
sem armas em vossos ombros,
velai por nós!;
sem balas na cartucheira,
velai por nós!;
sem pão em vosso bernal,
velai por nós!;
sem água em vosso cantil,
velai por nós!;
sem galões de ouro no braço,
velai por nós!;
sem medalhas sobre o cáqui,
velai por nós!;
sem mancha no pensamento,
velai por nós!;
sem medo no coração,
velai por nós!;
sem sangue já pelas veias,
velai por nós!;
sem lágrimas ainda nos olhos,
velai por nós!;
sem sopro mais entre os lábios,
velai por nós!;
sem nada a não ser vós mesmos,
velai por nós!;

sem nada senão São Paulo,
velai por nós!

Disponível em <http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/casa-guilherme-de-almeida/>. Acesso em 31/03/2016.

ORAÇÃO ANTE A ÚLTIMA TRINCHEIRA

Guilherme de Almeida



*Agora é o silêncio
É o silêncio que faz a última chamada
É o silêncio que responde:
— Presente*!

Depois será a grande asa tutelar de São Paulo — asa que é dia e noite e sangue e estrela e mapa — descendo, petrificada, sobre um sono que é vigília.

E aqui ficareis, Heróis-Mártires plantados, firmes: — para, sempre, neste santificado torrão de chão paulista.

Para receber-vos, feriu-se ele da máxima de entre as únicas feridas, na terra, que nunca se cicatrizam, porque delas uma imensa coisa emerge e impõe-se que as eterniza.

Só para o alicerce, a lava, a sepultura, e a trincheira se tem o direito de ferir a terra.

E, mais legítima que a ferida do alicerce, que se eterniza na casa, a dar teto para o amor, a família, a honra, a paz.

Mais legítima que a ferida da lava, que se eterniza na árvore a dar lenho para o leito, a mesa, o cabo da enxada, a coroinha do fuzil; mais legítima que a ferida da sepultura, que se eterniza no mármore a dar imagem para a saudade, o consolo, a bênção, a inspiração, mais legítima que essas feridas é a ferida da trincheira, que se eterniza na Pátria a dar a pura razão de ser da casa, da árvore e do mármore.

Este cavado trapo de terra — corpo místico de São Paulo, em que ora existis, consubstanciados, mais que corte de alicerce, sulco de lava, cova de sepultura, é rasgão de trincheira.

E esta, perene que povoais, é a nossa última trincheira.

Esta é a trincheira que não se rendeu,
a que deu à terra o seu suor,
a que deu à terra a sua lágrima,
a que deu à terra o seu sangue!

Esta é a trincheira que não se rendeu,
a que é nossa bandeira gravada no chão,
pelo branco do nosso Ideal,
pelo negro do nosso Luto,
pelo vermelho do nosso Coração.

Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que, atenta, nos vigia;
a que, invicta, nos defende;
a que, eterna, nos glorifica!

Esta é a trincheira que não se rendeu:
a que não transigiu,
a que não esqueceu,
a que não perdoou!

Esta é a trincheira que não se rendeu:
Aqui a vossa presença, que é relíquia,
transfigura e consagra num altar,
para o voo, até Deus da nossa fé!

E, pois, ante este altar, alma de joelho,
a voz rogamos:

— Soldados santos de 32,
sem armas em vossos ombros, velai por
nós!

sem balas na cartucheira, velai por nós!
sem pão em vosso bernal, velai por nós!
sem água em vosso cantil, velai por

nós!
sem galões de ouro no braço, velai por
nós!

sem medalhas sobre o cáqui, velai por
nós!
sem mancha no pensamento, velai por

nós!
sem medo no coração, velai por nós!
sem sangue já pelas veias, velai por nós!
sem lágrimas ainda nos olhos, velai por

nós!
sem sopro mais entre os lábios, velai
por nós!

sem nada a não ser vós mesmos, velai
por nós!
sem nada senão São Paulo, velai por nós!

Foto 13: Apresentação do poema *Oração ante a última trincheira*, de Guilherme de Almeida. Versão original do jornal *O Condutor*:

Disponível em <http://www.cee.poli.usp.br/conductor/Cond095.pdf>. Acesso em 31/03/2016

São Paulo, que queria retomar o controle político, foi derrotado nas armas, mas venceu nos ideais, pois conseguiu que o governo provisório de Vargas nomeasse como interventor civil, em agosto do ano seguinte, um antigo aliado de grande prestígio nas elites do estado, Armando Salles de Oliveira, que era membro do Partido Democrático e cunhado de Júlio de

Mesquita Filho, dono do jornal *O Estado de São Paulo*, aliado dos paulistas descontentes e crítico de Getúlio Vargas, segundo Aggio (2002, p.28).

A importância do movimento é incontestável, resultando também na convocação da Assembleia Nacional Constituinte, dois anos depois. Nessas eleições, a FUP fundou a *Chapa Única por São Paulo Unido*, obtendo ampla vitória. Após vencida as eleições constituintes, a FUP dissolveu-se.

Este é outro importante acontecimento que constituía cenário às vésperas da fundação da USP e de seu curso de Matemática: a promulgação de uma nova Constituição do país, em 14 de julho de 1934, no lugar da anterior, de 1891.

Esta Constituição garantia liberdade sindical e obrigatoriedade do ensino primário gratuito, por exemplo. Contudo, no dia seguinte à Promulgação da nova Constituição do Brasil, Getúlio Vargas foi eleito, de forma indireta, Presidente do Brasil por essa mesma Assembleia Nacional Constituinte, e seu mandato devia perdurar até maio de 1938.

Com a promulgação da segunda Constituição Republicana (1934) e a eleição do presidente Getúlio Vargas pelo Congresso, havia a expectativa de que a democracia liberal fosse instituída no país. Mas, logo a seguir, as tendências centralizadoras e autoritárias recuperam a hegemonia. A abertura, proporcionada pela Revolução de 1930, passou a ser vista como um erro a ser corrigido. A partir de 1935, ampliam-se tendências centralizadoras e autoritárias, assegurando um clima propício à implantação do Estado Novo. (FÁVERO, 2006, p.25)

Outro grande ganho da luta paulista de 32 foi a criação da USP, como podemos observar através do programa “Palavra do Reitor”, produzido no estúdio avançado da Rádio USP e apresentado no dia 5 de julho de 2012, programa que lembrou os 80 anos da Revolução Constitucionalista de 1932 e que teve como participante o reitor João Grandino Rodas. Rodas (2012) contou um pouco sobre as condições do início da USP em meio a tantos acontecimentos políticos:

Desde o final do século 19 o Brasil vinha tentando implantar uma universidade sem sucesso. O movimento de 32 apressou o ideal abraçado pelos intelectuais paulistas porque politicamente convinha a Getúlio Vargas fazer algumas concessões ao estado de São Paulo, pois não era conveniente continuar a ter esse estado como inimigo. Dessa forma, não criou o ditador nenhum impedimento para que se criasse aqui a universidade de São Paulo e foi assim que, em plena ditadura, nasceu a USP. (RODAS, 2012, áudio do programa *Palavra do Reitor*)

Influenciado pela conjuntura mundial que abalava o capitalismo, como o *Crash da Bolsa em 1929* e movimentos nazifascistas, socialistas e comunistas na Europa, que

colocavam a democracia cada vez mais em risco, fizeram aparecer a aversão de Vargas ao comunismo e sua simpatia ao fascismo, o que colocou em risco a democracia liberal brasileira, que teve seu primeiro golpe com a promulgação da *Lei de Segurança Nacional* em 1935.

Movimentos nazifascistas continuaram a sua oposição ao comunismo e ao liberalismo durante vários anos, mas mesmo assim a esperança democrática resistia, sendo lançadas, em 1937, candidaturas à eleição presidencial de 1938.

As lutas continuavam até que, em setembro de 1937, com a divulgação do falso *Plano Cohen*, que propunha uma suposta insurreição comunista, o Congresso concedeu a Vargas a suspensão dos direitos constitucionais, abrindo caminho para o Golpe.

Com a ajuda de alguns governadores e militares, e sob a alegação de manter a estabilidade política do Brasil contra o comunismo, o Golpe foi firmado em 10 de novembro de 1937, dando a Vargas poderes de ditador. “E a maioria de nós era ainda muito jovem, quando a segunda República, a da Constituição de 1934, foi destruída pelo golpe governamental de 10 de novembro de 1937”¹², afirma o orador de 1944 da FFCL Paulo Emílio de Sales Gomes.

Começava então o *Estado Novo*.

O Estado Novo nasceu tendo como o seu grande projeto político a construção da unidade nacional. Apenas um país, com o seu povo unido em torno de um ideal, seria capaz de se desenvolver e ocupar lugar de destaque entre as nações modernas. (AGGIO, 2002, p.35).

Essas eram as justificativas do governo para suprimir partidos e intervir em sindicatos, potencialmente nocivos ao “espírito nacional” (AGGIO, 2002, p.36). Nesse ambiente, tudo era dificultado, pois “Num Brasil sem vida política legal e sem liberdade de imprensa, houve o perigo da esterilização cívica das novas gerações, e uma formação política democrática era conseguida através de dificuldades, algumas vezes penosamente superadas.”¹³

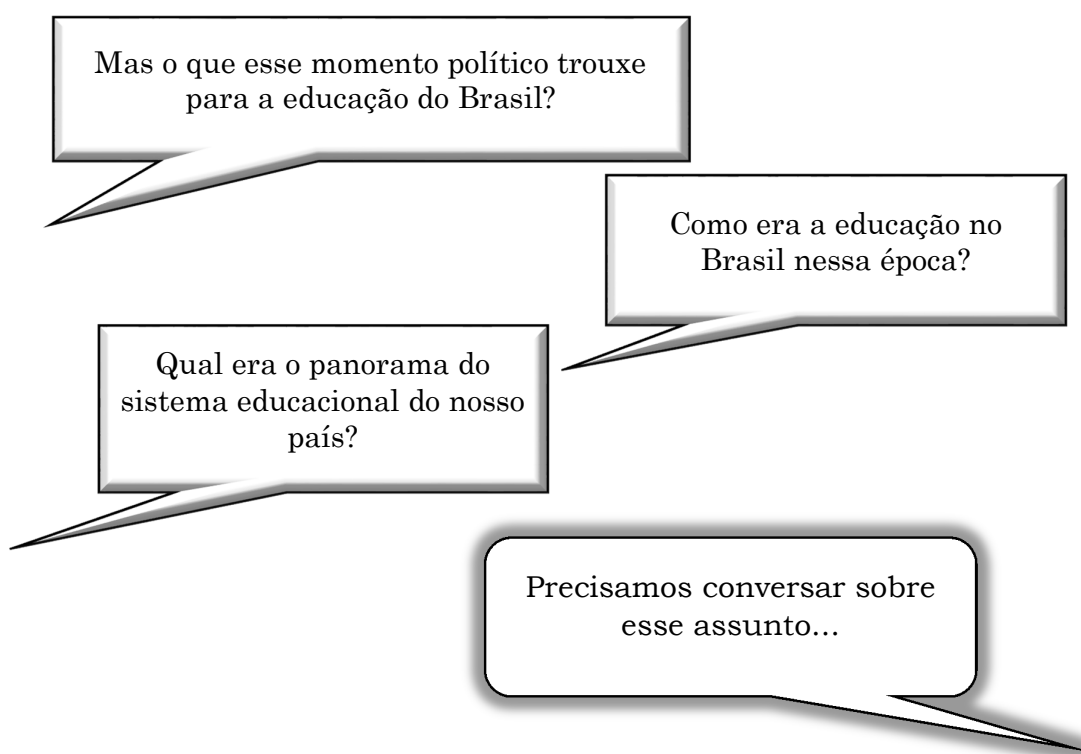
Controle dos direitos políticos aliados a benefícios trabalhistas como salário mínimo e a criação da CLT, eram suficientes para acalmar a população, que considerava Getúlio o *Pai dos Pobres*.

¹² Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.334.

¹³ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.334.

Dessa forma, “Foram exigidos esforço e luta, mas as consciências democráticas assim formadas adquiriram a necessária resistência para as provas do futuro”¹⁴, segundo palavras de um formando do ano de 1944, que acrescenta: “Mesmo as possibilidades de informação política teórica foram dificultadas pela falta de revistas especializadas e pela escassa publicação de livros.”¹⁵

Em linhas gerais e sem objetivo de aprofundar em questões políticas e históricas, esse era o panorama que se apresentava nos primeiros anos da década de 30.



¹⁴ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.334.

¹⁵ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.334.

Panorama do sistema escolar brasileiro na década de 30

O sistema escolar brasileiro na década de 20 foi marcado por muitas mudanças influenciadas pela Escola Nova. Uma série de reformas educacionais estava acontecendo nos Estados. Como exemplo, podemos ver a reforma educacional na Bahia, em 1925, através de Anísio Teixeira, em 1927 Francisco Campos colocou em pauta a reforma na educação em Minas Gerais e o Rio de Janeiro fez sua reforma em 1928, com Fernando de Azevedo. Essas reformas, presentes em diferentes estados, apontam, por um lado, mobilização na área educacional, porém, também assinalam para uma certa desorganização da política educacional no Brasil.

A década de 30 foi um período de modificações políticas e sociais no país. A Era Vargas trouxe para a Educação no Brasil novos horizontes em termos de organização e leis.

Como já pudemos observar nas questões políticas, o Governo Provisório de Vargas tinha como preocupação a centralização e o controle dos poderes e sistemas até então vigentes. E isso não foi diferente em relação à Educação, pois o Estado passou a exercer maior controle sobre o ensino no país, com o objetivo de adequá-lo às exigências do projeto de modernização delineado pelo governo revolucionário, pois a Revolução de 30 colocou o Brasil no mundo capitalista de produção.

Anteriormente, as riquezas eram provenientes da lavoura cafeeira, já a partir dos anos 30, com o fim das oligarquias e da política do Café com Leite, houve a necessidade de investimento no mercado interno e na produção industrial e, com isso, de uma força de trabalho mais especializada, o que implicava em maiores investimentos na educação.

Uma das primeiras invenções do Governo Provisório de Vargas foi a criação do MES, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, através do Decreto no 19.402, de 14 de novembro de 1930, possibilitando ao governo da nação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País. O primeiro titular desta pasta foi Francisco Campos, que tomou posse em 18 de novembro de 1930. Esse ministério foi constituído por instituições e repartições desmembradas dos Ministérios da Justiça e dos Negócios Interiores, segundo seu artigo 4º (Art. 4º Serão reorganizadas a Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores e as repartições que lhe são subordinadas).

O sistema escolar brasileiro, na década de 30, pode ser entendido, na verdade, como dois sistemas educacionais, um “Sistema de Ensino Dual”, um voltado para os filhos de trabalhadores e outro para os filhos da elite.

Ao lado da reforma do ensino secundário, onde acabou prevalecendo a matriz clássica humanista, montou-se todo um sistema de ensino profissional, de ensino industrial que deu origem ao que conhecemos hoje como “Sistema S”, ou seja, os Senai, Senac, Sesi etc. (BOMENY, 1999, p.138)

Ou seja, para a grande maioria, havia poucos lugares nas escolas primárias públicas, e estes poucos alunos poderiam dar continuidade aos seus estudos através das escolas normais ou das técnicas, que formavam profissionais para o trabalho. As escolas profissionalizantes eram gratuitas e mantidas em sua quase totalidade pelo poder público. Foi na década de 30 que se criaram, como colocamos, as escolas SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), criadas e mantidas pela iniciativa privada, mais especificamente pelas federações de indústria, do comércio e da agricultura, mas todas com supervisão e sob as normas técnicas do Estado.

E para a elite do país, o sistema educacional era outro, basicamente um sistema particular de ensino secundário, que objetivava a formação acadêmica e intelectual, nos moldes do sistema de ensino francês. Apenas a participação no ensino secundário possibilitava o acesso ao ensino superior, ficando o outro sistema de ensino – público – fora de tal expectativa. Após o secundário, os alunos “iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos.” (FÁVERO, 2006, p.20)

Esses dois sistemas de ensino eram independentes, pois o pertencimento a um, não dava direito nem possibilidade de acessar o outro.

Muito embora a escola primária e a escola normal avançassem, elas não atingiam a classe popular, apenas a classe média, devido às exigências dos padrões europeus impostas aos alunos, que sequer tinham as vestimentas adequadas ao tal modelo. Já a escola acadêmica e o ensino superior permaneciam muito restritos, frequentados apenas pela classe alta.

Com a nomeação de Francisco Campos como Ministro dos Negócios da Educação e Saúde Pública, implementou-se a Reforma Francisco de Campos, composta por uma série de decretos que organizaram o ensino secundário, comercial e superior. Ficaram de lado o ensino primário e o curso normal. Segundo Moraes (1992, p.295-296) os decretos são:

1. O Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934).
2. O Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. O Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. O Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. O Decreto 20.158, de 30 de julho de 1931, organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. O Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário. (MORAES, 1992, p.295-296)

A reforma do Ensino Secundário, realizada através do Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932, dá novas bases ao ensino secundário, com objetivo de preparar o adolescente para a integração na sociedade, o que na prática, significava eliminar seu caráter de “curso de passagem” para o Ensino Superior.

Conforme apresentaremos a seguir, com o fragmento do Decreto, podemos ver que a reforma instituiu dois cursos seriados: o curso fundamental e o curso complementar. O primeiro, com 5 anos de duração, tinha como objetivo a formação geral. O segundo, com duração de 2 anos, tinha como objetivo a formação específica, com propostas curriculares diferenciadas e obrigatórias para os candidatos de cada tipo de curso nos institutos de ensino superior: o pré-médico (para os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia e Veterinária), o pré-jurídico (visando o curso de Direito) e o pré-politécnico (para os cursos de Engenharia e Agronomia).

Art. 2º. O ensino secundario compehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º. Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

Art. 4º. O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathematica, Physica, Chimica, Historia Natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.

Art. 5º. Pará os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica.

2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Allemão ou Inglez - Mathematica - physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.

2º serie: Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Pscychologia e Logica.

2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho. (BRASIL, 1931)

Segundo Dallabrida (2009), a reforma introduzida pelo Decreto nº 19.890/1931, conhecida como Reforma Francisco Campos,

[...] estabeleceu, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro. Ela imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. (DALLABRIDA, p. 185, 2009)

Com essa nova estrutura mais complexa, com mudanças em relação ao número de séries e a divisão em dois ciclos, foi possível tornar o ensino secundário mais efetivo em relação aos encaminhamentos específicos aos cursos superiores. Dallabrida (2009, p.186) coloca que “esse novo desenho alinhava o Brasil aos países ocidentais mais desenvolvidos, que, no mínimo, desde fins do século XIX, modernizaram o ensino secundário também pela criação de dois ciclos”.

Apesar das afirmações de que a educação deveria acompanhar a modernização do país e o seu ingresso no capitalismo, o que se viveu com a reforma do ensino secundário foi a

oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais vinculadas aos interesses da elite. Segundo Fagundes (2011),

[...] o legado da Reforma de 1931 é indiscutível, pois foi a partir dessa ação do governo que o sistema seriado passou a ser obrigatório, foi implantado um calendário anual, as reprovações foram implementadas e um novo currículo foi introduzido, inclusive, com novas disciplinas, entre elas História e Geografia do Brasil. (FAGUNDES, 2011, p.337-338)

O que não se pode deixar de apresentar é o papel de Euclides Roxo como um dos responsáveis por esse processo de reforma inicial do ensino brasileiro, pois esse foi chamado pelo ministro Francisco Campos para compor uma comissão para a elaboração dos projetos da reforma, sendo posteriormente, em 1937, nomeado diretor do Ensino Secundário no Ministério da Educação e Saúde.

Nesta primeira fase de reforma do ensino brasileiro ocorreu a aplicação, no sistema de ensino secundário, das regras do Colégio Pedro II, no qual Euclides Roxo foi diretor de 1925 a 1935.

Com a ausência dos antigos catedráticos de matemática do Colégio Pedro II com a morte de Eugênio de Barros Raja Gabaglia e a licença de Joaquim Almeida Lisboa, em viagem ao exterior, uma nova geração assume o comando da organização do ensino da Matemática. Essa nova geração, encabeçada por Euclides Roxo, aparentemente não encontra dificuldades de produzir inovações na Matemática escolar através da modificação de seus programas. (VALENTE, 2005, p.91)

Dessa forma, pela atuação de Euclides Roxo, todas as escolas foram equiparadas ao Colégio Pedro II e estavam submetidas à inspeção federal. Tudo era regulado pelo Estado.

Essas medidas, adotadas pela reforma de 1931, passaram por pequenos ajustes nas constituições de 1934 e 1937. Contudo, somente em 1942, através do ministro da educação Gustavo Capanema, as normas e objetivos do ensino secundário passariam por um rearranjo, ficando conhecidas como Reforma Capanema, apresentadas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, através do decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942, que podemos consultar abaixo através de um fragmento:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico,

concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942)

Nessa reforma, segundo Dallabrida (2009, p.190) “houve certa revalorização do ensino humanístico e ênfase nos conteúdos nacionalistas – condicionada pela atmosfera do Estado Novo”.

A divisão criada pela Reforma Francisco Campos, rearranjada depois na Reforma Capanema, estabeleceu, portanto, o ciclo ginásial de quatro anos, e o ciclo colegial de três anos, “divisão que permaneceu na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi criado o 1º grau, a partir de fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau, formado pelo ciclo colegial”. (DALLABRIDA, 2009, p.186-187)

Segundo Bomeny (1999, p.139), a gestão de 11 anos de Gustavo Capanema frente ao MES decorreu no período de 1934 a 1945, ou seja, desde antes do Estado Novo (1937) até o momento da redemocratização do país. O projeto Capanema tem como característica o preparo das elites, deixando-se de lado o ensino primário e a alfabetização intensiva das massas.

E a regulação do Estado também aconteceu com as Instituições de Ensino Superior que estavam sendo criadas na época.

A rigor, a questão da autonomia — como outros pontos do estatuto — indicava o direcionamento centralizador da reforma e a penetração do poder do Estado em todas as instâncias da organização do ensino. A rigidez dessa tutela sobre o ensino superior tomou-se ainda mais evidente com o Decreto nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. (MORAES, 1992, p.300)

Segundo Fávero (2006, p.24), “apesar da tendência a uma centralização cada vez maior, reflexo da política autoritária adotada desde o início do Governo Provisório, houve iniciativas em matéria de educação superior, nesse período, que expressam posições contrastantes”, pois apesar desse controle, foram criadas nessa época, as primeiras Universidades do país.

Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil. (BOMENY, 1999, p.137)

Nota-se, em vários movimentos realizados no início dos anos 30, o desejo da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no país, “não só para que se possa

estabelecer nesta Capital uma Universidade, mas ainda para o preparo conveniente do professorado normal e ginásial, único meio de se erguer ao devido nível, os estudos nos estabelecimentos de ensino normal e secundário”¹⁶, uma vez que, até então, não se havia esboçado qualquer tentativa de criação de uma escola para a preparação de professores para o ensino secundário. Dessa forma,

[...] os professores de Matemática que atuavam nas escolas secundárias obtiveram sua formação nas escolas politécnicas, escolas militares ou similares ou eram simplesmente leigos. Assim, no século XIX, não foi oferecida, no Brasil, nenhuma possibilidade de preparação de professores de Matemática, como ocorreu em Portugal ou em outros países europeus. (SILVA, 2000, p.1)

Da mesma maneira ocorria com o curso de Matemática, que até a criação da FFCL não dispunha de um curso específico. Segundo Candido da Silva Dias, “na década de 30 (...), o Rio era mais desenvolvido que São Paulo na minha área. Aqui, só a tradição das aulas de Matemática na Politécnica, pois não havia cursos específicos da disciplina, com uma notável exceção — Teodoro Augusto Ramos”¹⁷, que já publicava trabalhos de pesquisa em Matemática.

Devemos enfatizar que até a República não se instituiu uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, apesar de várias tentativas como as de Carlos de Laet e Joaquim Ribas, em 1883, de Paulino de Souza Júnior e Eduardo Ramos, em 1895 e o projeto de Azevedo Sodré de criar quatro universidades, uma delas em São Paulo, cada qual com cinco faculdades, a saber: “medicina, engenharia, jurisprudência, letras, ciências físicas e naturais”¹⁸.

Mas essas tentativas foram infrutíferas, pois o Brasil, “com seus 40 milhões de habitantes, só cogitou deste assunto em 1920.”¹⁹ Perdeu para todos os países da América, “tanto em relação às datas de fundação, como no que tange ao número de Universidades por habitantes”²⁰ e foi o último a conquistar uma Universidade, segundo o Professor Ernesto de Souza Campos, tanto que em 1938, “só temos 4 universidades, quando a Argentina, com 13

¹⁶ Campos, História da USP, 1954, p. 422. Ata da 1ª Assembleia Geral da Sociedade de *Philosophia e Letras de São Paulo*, de 27/11/1930.

¹⁷ BOSI, A. Candido da Silva Dias: meio século como pesquisador. In: *Estudos Avançados*. V. 8, n. 22. 1994. p.102.

¹⁸ Campos, História da USP, 1954, p. 421.

¹⁹ Oração do Prof. Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 39/49 – vol.1, 1953. p. 192.

²⁰ Oração do Prof. Ernesto de Souza Campos, paraninfo/turma 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 192.

milhões, tem cinco, o Canadá, com 9 milhões, 13, a Austrália, 6 para os seus 6 milhões e meio de habitantes e a Nova Zelândia, 3 para uma população de 1 milhão e quinhentos mil.”²¹

Situação crítica e de causar estranhamento pois, segundo Campos (1953):

Harvard já celebrou o seu terceiro centenário. Vem de 1636. Conta hoje a América do Norte 81 grandes Universidades em uma percentagem de 81% sobre as 356 existentes no globo. Em relação à população, tem uma para cada 1.628.000 habitantes. É o país mais rico em Universidades. São também bem antigas as outras Universidades da América. Entre as 14 do Canadá, a mais velha vem de 1800, datando a mais moderna de 1912. No México, a “Universidad Nacional”, criada com a denominação de real e pontifícia, em 1553, foi renovada em 1910, tornando-se autônoma em 1922. Das cinco Universidades argentinas a mais antiga, que é a de Córdoba, formou-se ainda sob o domínio de Espanha. A de Bogotá, na Colômbia, vem de 1622; a de Quito, no Equador, de 1640. Santiago, no Chile, marca a sua fundação de 1838; Montevidéu, de 1849. Mesmo nas repúblicas que resultaram da fragmentação política da América Central, são antigas as Universidades. A de Guatemala, fundada pelo Supremo Conselho das Índias, tem sua origem em 1675; a de Honduras provém de 1847. São todas anteriores ao nosso século.

Fora da América, outros países, novos como o nosso, cuidaram destas instituições desde épocas remotas. Sidney começou em 1850, Melbourne, três anos depois, Adelaide, em 1874. (CAMPOS, E. S. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 191.)

Já a Universidade do Distrito Federal (UDF)²² foi criada em abril de 1935, através do decreto municipal nº 5.513²³. Era constituída de cinco escolas, além de instituições complementares: a Escola de Ciências, o Instituto de Educação, a Escola de Economia e Direito, a Escola de Filosofia e Letras e o Instituto de Artes. Segundo o decreto, o objetivo principal da nova universidade era, tal qual a USP, formar profissionais, mas também intelectuais.

Contrariando os anseios de Anísio Teixeira, o então Ministro da Educação Gustavo Capanema projetara outras ideias e mostrou que não daria condições para a continuação da UDF. Com a Lei nº 452 de 5 de julho de 1937, Gustavo Capanema fez com que Getúlio Vargas instituísse a Universidade do Brasil, que teve como um de seus principais objetivos implantar em todo o país um padrão único nacional de ensino superior, que serviria de modelo, e ao qual a própria USP deveria seguir.

²¹ Oração do Prof. Ernesto de Souza Campos, paraninfo/turma 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 192.

²² Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas/1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>. Acessado em 31/03/2016.

²³ Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/udf.htm>. Acessado em 11/05/2016.

Com a criação da Universidade do Brasil, o governo pretendia implantar em todo o país um padrão nacional de ensino superior e estabelecer um sistema destinado a controlar a qualidade desse ensino. Esse grande e centralizador projeto acabou por sufocar outras iniciativas.

E a instauração do Estado Novo em novembro de 1937 acelerou a extinção da UDF, que por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, criou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Nessa ocasião, com o fim da Universidade do Distrito Federal, seus quadros foram incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. E com a reforma universitária que começou a ser feita no ano de 1965, a Universidade do Brasil transformou-se na Universidade Federal do Rio de Janeiro²⁴.

Mas você já me contou da educação no Brasil no início da década de 1930, mas que até agora não havia sido criada uma Universidade mesmo, como pensamos hoje, nem tentaram fundar uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que seria a base dessa universidade...

... mas como a USP atingiu esses objetivos? O que aconteceu na sua criação? Vamos, me conta, que agora fiquei curiosa!

Claro, vou te contar com detalhes...

²⁴ Disponível em <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil>. Acessado em 31/03/2016.

A CRIAÇÃO DA USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO E DA FFCL – FACULDADE DE FILOSOFIA DE CIÊNCIAS E LETRAS

O movimento de criação e seus ecos

Na época da fundação da USP, já haviam várias unidades isoladas de instituições de ensino superior no Brasil e em São Paulo. O governo federal mantinha a Faculdade de Direito (1827), depois incorporada ao estado, e o governo estadual mantinha a Escola Politécnica (1893), o Liceu de Artes e Ofícios (1876), a Escola Agrícola Prática de Piracicaba (1901), a Escola Livre de Farmácia (1898), a Faculdade de Medicina (1912), a Faculdade de Medicina Veterinária, esta última extinta e recriada no conjunto universitário todas em São Paulo e também a Academia de Direito em Olinda e Escolas de Medicina no Rio de Janeiro e na Bahia.

Existiam em São Paulo, portanto, onze estabelecimentos de ensino superior, dos quais seis oficiais, mantidos pelo governo e outros cinco particulares.

O ambiente cultural e científico de São Paulo, na época em que se formou a USP, era composto por duas escolas oficiais de ensino secundário: o Ginásio do Estado e a Escola Normal, na cidade de São Paulo e fora dela havia o Colégio São Luiz de Itu e o Centro de Ciências, Letras e Belas Artes de Campinas. Havia também estabelecimentos de formação comercial, técnica e artística, institutos científicos muito importantes como o Butantã, o Biológico, o Bacteriológico e o Pasteur.

Na área jornalística, segundo Campos (2004, p.73), a cidade de São Paulo tinha “grandes periódicos norteadores da opinião pública”, como os jornais “O Estado de São Paulo”, o “Correio Paulistano”, ambos matutinos e “A Gazeta” e o “Diário Popular”, vespertinos.

A partir da segunda metade da década de 1920, começou um movimento de intensa propaganda em favor da criação de uma universidade em São Paulo comandado pelo jornal “O Estado de São Paulo”, na pessoa de Júlio de Mesquita Filho, e pela ABE (Associação Brasileira de Educação) no Rio de Janeiro, que tiveram muita repercussão junto ao 2º Congresso de Educação, ocorrida na Universidade de Minas Gerais e no Rotary Club de São Paulo.

Tribunas diversas foram utilizadas, umas mais amplas, outras mais restritas, todas com o mesmo empenho de esclarecer e divulgar o assunto, em busca de maior número de adeptos no meio brasileiro tão lento, quase refratário ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos nossos sistemas de ensino. (CAMPOS, 2004, p.73)

O jornal “O Estado de São Paulo”, sob a orientação de Fernando Azevedo, redator, elaborou um inquérito “compreendendo um ensino em todos os graus, esse inquérito processou-se por meio de artigos introdutórios e de questionários”²⁵ publicados pelo jornal, o qual apresentamos a seguir:

— 1) Qual, a seu ver, a causa fundametal do insucesso quasi completo das repetidas reformas que têm reorganizado o ensino secundário e superior da República, sem conseguirem fazer do ensino um verdadeiro aparelho de educação integrado no ambiente nacional e um instrumento pôsto a serviço da cultura do país?

— 2) Qual a atitude que assumiu e deve assumir o Estado em face dêste problema, quer cooperando pelos seus representantes federais na sua solução, quer tomando iniciativas para incrementar o ensino secundário e superior, dentro dos seus limites?

— 3) Podia apresentar-nos os principais erros desta última reforma federal (decreto 17782-A, de Janeiro de 1925) relativamente ao ensino secundário e à organização dos cursos profissionais superiores (médico, jurídico, politécnico, etc.), na especialidade de que tem maior conhecimento?

— 4) Não lhe parece que a questão do ensino secundário, hoje reduzido a uma função puramente preparatória para os cursos superiores, ainda não se resolveu satisfatoriamente, entre nós, por termos perdido a consciência de sua “verdadeira finalidade” no plano geral da educação?

— 5) É favorável ao ensino secundário largamente baseado nas humanidades clássicas, ou, sem desprezo destas, baseado nas línguas modernas e nas ciências?

— 6) Nas escolas de ensino secundário cuja orientação se deve dirigir antes no sentido da “universalidade” de conhecimentos (idéias gerais), deve-se, e, na hipótese afirmativa — por que meios e em que altura favorecer a especialização?

— 7) Até que ponto se deve tomar, no ensino secundário, como uma reivindicação legítima, a aspiração incluída no princípio inovador: “uma escola nova” para necessidades novas?

— 8) Não acha que nossos ginásios, antes organizados para instruir do que para educar, pouco têm contribuído e pouco podem contribuir, dentro de sua organização atual, para a formação da cultura média do país e, sobretudo, da mentalidade e do caráter nacional?

— 9) Se é problema capital, em uma democracia, a formação das elites intelectuais, não lhe parece urgente tratar da fundação de estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, que tenham por objectivo menos a organização de um ensino geral do que a contribuição, para o progresso do saber humano?

²⁵ Campos, 2004, p.74.

— 10) Que pensa, pois, da criação de uma universidade em São Paulo organizada dentro do espírito universitário moderno?

a) de maneira que se integrem, num sistema único, mas sob a direção autônoma, as faculdades profissionais (de Medicina, de Engenharia e de Direito), institutos técnicos de especialização (Farmácia, Odontologia) e institutos de altos estudos (faculdades de Filosofia e Letras; de Ciências Naturais e Matemáticas; de Ciências Econômicas e Sociais; de Educação, etc.); b) e de maneira que, sem perder o seu caráter de “niversidade”, se possa desenvolver, como uma instituição orgânica e viva”, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos e pela largueza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional?

— 11) Por onde se deveria atacar logo, de maneira prática, no Estado, esse problema complexo de cuja solução depende a organização de verdadeiros núcleos de pensamento original e fecundo, de pesquisa e de disciplina mental, capazes de abrir caminho ao desenvolvimento da ciência e cultura nacionais?

— 12) Não reconhece que é de toda a necessidade, em São Paulo, a criação de uma secretaria autônoma, e, no governo federal, de um ministério de Saúde e Instrução Pública, sob cuja direção, única, respectivamente no Estado e na República, fique todo o aparelhamento do ensino de qualquer natureza e em todos os graus?

Foto 14: (Campos, 2004, p.75-77, foto das páginas do livro)

A este inquérito responderam ao jornal Arthur Neiva, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Teodoro Ramos, Erasmo Braga, Fernando Magalhaes, F.E. da Fonseca Telles, Mario de Souza Lima, Ovídio Pires de Campos. Ernesto de Souza Campos afirma que duas dessas vozes pronunciaram-se contra, possivelmente os dois últimos, pois dos cinco primeiros ele traz as respostas publicadas em sua obra sobre a História da USP, e essas são favoráveis. Mas o que fica claro nas palavras de Campos é que “em essência, a opinião dominante punha em relevo a obrigatoriedade de se incluir na universidade os chamados estudos desinteressados, isto é, de ciência pura e alta cultura, aliados ao desenvolvimento da investigação original”²⁶, ou seja, pediam uma faculdade de filosofia, ciências e letras nessa universidade que pretendiam criar.

Já o inquérito da ABE (Associação Brasileira de Educação), que teve seu relatório final em 1 de dezembro de 1928, foi impulsionado por uma comissão de professores composta por: F. Laboriau, E. Roquete Pinto, Vicente Licínio Cardoso, Raul Leitão da Cunha, Levi Carneiro, Ignácio M. Azevedo do Amaral e Domingos Cunha. Essa comissão organizadora elaborou teses que compõem a primeira parte do relatório sendo que a segunda constou de respostas dos professores Antônio Augusto de Azevedo Sodré, Afonso de Taunay,

²⁶ Campos, História da USP, 1954, p. 421.

A. Fontes, Alcides Bezerra, Amaury de Medeiros, A. Ozório de Almeida, Bernardino José de Souza, Bruno Lobo, C. A. Barbosa de Oliveira, Caio Moura, Coryntho da Fonseca e F. Azzi.²⁷

As sessões do Rotary, de 1929, também trataram calorosamente sobre o assunto. Em 1929, os estudantes da Faculdade de Medicina de São Paulo tomaram parte a favor dessa criação através de seu Centro acadêmico.

O Brasil, em meio ao governo provisório de Getúlio Vargas, buscava a construção de uma identidade nacional sob o lema de trabalho e prosperidade para o crescimento do país, e com o fim da Revolução de 32, “São Paulo perdeu, foi vencido e continuou então a ser governado por interventores até que, em agosto do ano seguinte, em 33, foi nomeado interventor o Armando Salles de Oliveira”²⁸, o que pode ser considerado uma conquista, visto que era um antigo e prestigiado aliado das elites do estado, então “foi uma feliz nomeação, sobretudo do ponto de vista daquilo que nos interessa, porque logo se teve notícia de que um dos planos de Armando Salles de Oliveira era fundar, criar, a Universidade de São Paulo”²⁹. Outra conquista paulista deu-se com a eleição dos membros para a Assembleia Nacional Constituinte, responsáveis pela promulgação da Constituição de 14 de julho de 1934, no lugar da anterior, de 1891.

O projeto de modernização do país, delineado pelo governo revolucionário, tinha interesses também na educação, pois essa era uma ferramenta a ser utilizada para esse fim. Assim, os “projetos de Universidade no Brasil”³⁰ que começaram a surgir desde 1823, eram “uma velha aspiração dos intelectuais do país”³¹, apareceram diversas vezes, mas retomaram com força após a revolução de 30.

Dessa forma, “em fins de 1933”, no governo do interventor de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, juntamente com seu secretário da Educação, Cristiano Altenfelder Silva, foi dado prosseguimento aos “trabalhos que tornariam dentro em pouco radiosa realidade a organização universitária de São Paulo”³², o que vinha ao encontro dos anseios dos

²⁷ Livro: História da Universidade de São Paulo. Campos, 2004, p.69.

²⁸ Candido da Lima Silva Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM, 2007, p.250-251.

²⁹ Candido da Lima Silva Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM, 2007, p.250-251.

³⁰ Anuário 1934-1935, FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.222. Reimpressão.

³¹ Anuário 1934-1935, FFCL, p.222.

³² Anuário 1934-1935, FFCL, p.223.

intelectuais do país de introduzir um regime universitário, pois o “à exceção do Paraguai, já existia em todas as repúblicas sul-americanas”³³.

Quanto à importância desse fato para a época, apresentamos as palavras de um de seus personagens iniciais, o professor Candido da Silva Dias, aluno, assistente e catedrático no curso de Matemática que diz: “Julgo que esse fato foi importantíssimo e não existe outro mais significativo na evolução científica brasileira. Está relacionado com a grande figura de seu criador — Armando de Salles Oliveira” (BOSI, 1994, p.104).

Outro que apresenta seu contentamento em relação à criação da USP é André Dreyfus, que diz que “atingido um certo grau de desenvolvimento, tornou-se possível encarar problemas científicos que dizem diretamente respeito a São Paulo”³⁴, enfatizando o lugar privilegiado em que São Paulo se encontrava com tal criação. De tal forma que “É chegado o momento de serem abordados quaisquer problemas gerais e assim São Paulo se colocará ao lado dos centros que constroem a ciência, portanto, a civilização, e à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras há de caber papel decisivo nessa altíssima manifestação da cultura paulista”³⁵.

A “comissão oficial para estudar as bases da universidade paulista” foi liderada por Júlio de Mesquita Filho, “jornalista e escritor, um dos nossos mais notáveis valores intelectuais, homem de ação e de inteligência”³⁶, cujo “carinho e entusiasmo que o tornariam alma de todos os trabalhos”³⁷. Ele era dono do jornal *O Estado de São Paulo* e “de qualquer forma, a pessoa central de toda essa organização, eu acredito que tenha sido o Júlio de Mesquita Filho, que por sinal era cunhado do Armando Salles de Oliveira”³⁸. Juntamente com ícones da cultura no país como Teodoro Ramos, professor da Escola Politécnica, André Dreyfus, da Faculdade de Medicina, foram peças fundamentais para essa criação. Diz o professor Candido que “Sei de algumas pessoas que tiveram papel relevante, inclusive o Fernando Azevedo e o matemático Theodoro Ramos, além de outras figuras ilustres, como

³³ Anuário 1934-1935, FFCL, p.223.

³⁴ André Dreyfus em *O Estado de São Paulo* de 27.1.1935. Apud Witter, 2006, p.31

³⁵ André Dreyfus em *O Estado de São Paulo* de 27.1.1935. Apud Witter, 2006, p.31.

³⁶ Anuário 1934-1935, FFCL, p.223.

³⁷ Anuário 1934-1935 FFCL, p.223.

³⁸ Candido da Lima Silva Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM, 2007, p.251.

Paulo Duarte, muitos outros (nesse grupo de professores certamente havia aí umas dez, doze pessoas)”³⁹.

Candido da Silva Dias também relata alguns fatos desse importante acontecimento em entrevista a uma revista de São Paulo:

Note-se o seguinte: Armando Salles de Oliveira ainda não era governador — apenas interventor federal, nomeado em agosto de 1933. Estritamente, tão só um delegado do Poder Central, portanto, de Getúlio Vargas. Por isso, penso que o Getúlio Vargas tem participação na fundação da Universidade de São Paulo. Aquele decreto foi para valer, tanto assim que, de imediato, houve a decisão de enviar Teodoro Ramos à Europa — França, Alemanha e Itália — a fim de contratar professores para as disciplinas básicas da Faculdade de Filosofia. Como aconteceu isso em tão pouco tempo? Que outro fato tem um valor equivalente? Em resumo, a criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras marcou o início de uma nova etapa na vida cultural do país. (BOSI, 1994, p.104-105)

Nas palavras de Júlio de Mesquita Filho, “ao sairmos da revolução de 32 tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que o destino acabava de colocar São Paulo em posição idêntica”⁴⁰ em que se encontrou o Japão depois do bombardeio americano, a Alemanha depois de Iena⁴¹ e a França depois de Sedan⁴², e

[...] se atribuíamos erros praticados dentro das fronteiras do nosso Estado pela ditadura à mentalidade primária dos seus prepostos, não nos parecia menos evidente que só uma reforma radical do aparelhamento escolar do país e a instauração de uma vigorosa política educacional, poderiam evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24, de 30 e de 32 nada mais faziam do que prenunciar. (MESQUITA FILHO, Anuário 1936, p. 204)

E a história dos países citados mostra que o único remédio era a melhoria da educação, pois tínhamos um problema de cultura e “sabíamos, por experiência própria, a que terríveis aventuras nos tinham arrastado, de um lado, a ignorância e a incapacidade dos homens que até 30 haviam discricionariamente disposto dos destinos tanto do nosso Estado como da Nação, e,

³⁹ Candido da Lima Silva Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM, 2007, p.251.

⁴⁰ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 204.

⁴¹ Batalha travada a 14 de outubro de 1806 na planície que rodeia a cidade do Grão-Ducado de Saxe-Weimar, marcando a vitória de Napoleão sobre o imperador alemão, Francisco de Habsburgo. À frente das tropas francesas estava Lanne, sob a supervisão de Napoleão, e das prussianas estava Hohenlohe. O exército prussiano investiu quatro vezes consecutivas contra os franceses, mas acabou por sair derrotado. A sua derrota foi dificultada pelo nevoeiro e por erros de estratégia militar.

⁴² A guerra franco-prussiana foi um conflito armado envolvendo a França contra um conjunto de estados germânicos liderados pela Prússia, que se desenrolou entre 1870 e 1871. Em sua origem estava a política desenvolvida pelo chanceler prussiano Otto von Bismarck, com a intenção de unificar a Alemanha. A batalha que decidiu o conflito foi a Batalha de Sedan, de 1 de setembro de 1870, concluída com a rendição das tropas francesas e a captura de Napoleão III. O Tratado de Frankfurt, assinado a 10 de maio de 1871, acabou com a guerra.

de outro, a fatuidade vazia dos escamoteadores da revolução de Outubro”⁴³. E “éramos irredutivelmente liberais. Tão convictamente liberais, que nos julgávamos na obrigação de tudo fazer para que o espírito em que se inspirasse a organização da universidade se mantivesse acerbadamente liberal.”⁴⁴

O próprio Altenfelder escreve a pedido do Anuário de 1934 e 1935 da USP notas históricas a respeito da fundação e organização do regime universitário vigente, colocando que “os fins da Universidade, que aliam à formação de profissionais e de especialistas em todos os ramos de cultura, a transmissão, pelo ensino, de conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida”⁴⁵. O que, segundo o Professor André Dreyfus era realizado, pois “[...] adquiristes em nossa Faculdade uma certa forma de pensar, de estudar e de organizar o trabalho científico, que são, em última instância, as verdadeiras finalidades de nosso ensino.”⁴⁶

Adhemar Pereira de Barros também proclama sua concepção pessoal da finalidade de uma universidade dizendo que entende “que estas têm de ser formadoras de elites intelectuais. Não lhes basta preparar o homem para o exercício de uma profissão.” E mais, elas devem, “além disso, formar o homem para o mais árduo dos seus ofícios, que é justamente o ofício de homem, no seio da sociedade contemporânea, sob o patrocínio da civilização imortal.”⁴⁷ Portanto, vê na universidade a possibilidade de formar um sujeito. “Precisamos de profissionais liberais, de técnicos e de pesquisadores, não há dúvida nenhuma. Mas precisamos, antes de mais nada, de homens, ou seja, de indivíduos que não se contentem com a erudição livresca, senão que façam do livro simplesmente um guia para as suas indagações pessoais.”⁴⁸

Essas bases estão descritas no artigo 2º, do Decreto nº 6.283, de 25/01/1934, que descreve os fins da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolveram o espírito, ou sejam úteis à vida;

⁴³ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 204.

⁴⁴ Júlio de Mesquita Filho. Aula inaugural da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto de 21/03/1952. Apud Witter, 2006, p.41.

⁴⁵ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.223. Reimpressão.

⁴⁶ Discurso do Professor André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 250.

⁴⁷ Discurso do Dr. Adhemar Pereira de Barros, paraninfo da turma da1940. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 243.

⁴⁸ Discurso do Dr. Adhemar Pereira de Barros, paraninfo da turma de 1940. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 243.

- c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (SÃO PAULO, 1934)

E assim se cria uma Universidade?

E assim se cria uma
Universidade!

E assim se cria uma Universidade...

Foi assim que, em 23 de janeiro de 1934, o secretário de Educação entregou para a aprovação do interventor, “com a mais viva emoção (...) a honra que apresentar (...) o Decreto que criava a Universidade de São Paulo”⁴⁹, Decreto de nº 6.283, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo de 25 de janeiro de 1934 e cujo teor podemos conferir:

O DOUTOR ARMANDO DE SALLES OLIVEIRA, Interventor Federal no Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas pelo Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, e considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística, constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;

considerando que, somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressado, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;

considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;

considerando que, em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão, Decreta:

Da Universidade de São Paulo

Artigo 1.º - Fica criada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo. (SÃO PAULO, 1934)

⁴⁹ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.224. Reimpressão.

A Universidade de São Paulo inicia, portanto, suas atividades em 1934 com as seguintes unidades: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Farmácia e Odontologia (derivada da Escola Livre de Farmácia de São Paulo), Escola Politécnica, Instituto de Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, Escola de Medicina Veterinária (derivação do Instituto de Veterinária), Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” e Escola de Belas Artes.

Juntamente com a fundação da USP criou-se a FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e foi dado a Teodoro Augusto Ramos, professor da Escola Politécnica a sua direção. A criação da FFCL “veio preencher uma falha que existia na organização do ensino superior do país”⁵⁰ e, “o entrelaçamento determinado pela criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras conferiu possibilidade potencial ao grupamento de escolas superiores que, naquela hora, acabava de se formar”⁵¹. Segundo o Prof. Afonso D’escragnolle Taunay:

Não era possível, de início, certamente, estabelecer cursos minudentemente especializados como os que constituem os elencos da atividade anual dos aparelhos universitários seculares europeus e notadamente americanos. Impunham as circunstâncias que os nossos programas abrangessem, sobretudo, as linhas mestras das grandes disciplinas, coordenadas num curso de aperfeiçoamento cultural. E este resultado foi plenamente satisfeito na escolha e distribuição das 39 cátedras criadas. (TAUNAY, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 226.)

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP “que foi a primeira instalada oficialmente no Brasil, despertou, por isso, grande interesse não apenas entre os estudantes, como igualmente nos meios cultos. A maleabilidade dos seus cursos, inédita ainda em nosso meio, permitindo aos estudiosos a escolha entre numerosos gêneros de atividade intelectual, abriu-lhes novas perspectivas, tanto no terreno cultural e científico como no do próprio magistério.”⁵²

E esse novo centro de estudos, como se desejava há tempos, “não se formou apenas pela reunião, sob uma Reitoria, das escolas superiores existentes. Nasceu juntamente com a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, núcleo indispensável para a articulação cultural e científica, entre as várias unidades componentes do sistema universitário”⁵³.

⁵⁰ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.217.

⁵¹ Livro: História da Universidade de São Paulo. Campos, 2004, p.69.

⁵² Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.217.

⁵³ Campos, História da USP, 1954, p. 425.

Júlio de Mesquita Filho (1936) coloca que tendo contato com ambos os lados em luta durante quatro anos, levaram-no a “convicção de que o problema brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura”⁵⁴. Daí a tamanha importância da criação da FFCL.

O professor francês Pierre Hourcade ressalta o valor da USP no ganho cultural do país, declarando que “Essa cultura geral é dada em tais instituições de filosofia, ciências e letras. Esse aprendizado é de real importância para formação de uma cultura geral, o que não seria possível nas escolas destinadas exclusivamente às profissões chamadas liberais.”⁵⁵

Já o Prof. Omar Catunda coloca a cultura como possibilitadora de liberdade, afirmando que “Enquanto não tivermos aqui uma porcentagem suficiente de pessoas cultas, enquanto a elite cultural do Brasil não abranja uma parte ponderável da população, o regime vigorante será sempre de indecisões, de jogo de interesses, de constituições e decretos calcados nos mais desconhecidos moldes da política internacional e, muito provavelmente, aparecerão em chusma os saudosistas do marasmo espiritual, pacífico, mas deprimente, do regime dominante até agora.”⁵⁶ Também ressalta o valor da cultura o professor André Dreyfus, colocando que

[...] grandes países são aqueles que possuem grandes artistas e grandes cientistas. Tudo pode passar, civilizações podem ser destruídas e o têm sido, as conquistas territoriais podem ser perdidas e a nação pode até desaparecer. Só uma coisa sobrevive: sua Cultura. Essa é obra de seus artistas e de seus cientistas. (DREYFUS, A. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 252.)

Júlio de Mesquita Filho (1936) declara que a FFCL seria “um molde indispensável onde se fundiriam os futuros modeladores da juventude nacional”, pois a criação da faculdade de filosofia da USP viria assegurar a criação e a prática de uma “doutrina educativa” que tivesse como prioridade “assegurar a seleção de capacidades, alevantar no verdadeiro sentido da palavra, todos os espíritos, só pensar naquilo que moraliza, que não traz lucro imediato, que leva o olhar a fixar-se alto e longe”⁵⁷, liberando-se do saber pelo saber, mas sim do saber pelo bem da comunidade.

E o Prof. Hourcade acrescenta que “Na Faculdade de Filosofia trata-se de, com método, ministrar os grandes resultados das ciências. Ensina-se desse modo o aluno a encarar

⁵⁴ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 204.

⁵⁵ Pierre Hourcade. Diário de S. Paulo de 7.4.1935. Apud Witter, 2006, p.33.

⁵⁶ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 125.

⁵⁷ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 204.

a realidade.”⁵⁸ Os idealizadores queriam, com a criação da FFCL, “dotar o país de um cérebro poderoso e coordenador” que pudesse “gerar o sentimento, a vontade, a organização e a disciplina intelectual a que os povos verdadeiramente fortes devem as suas melhores vitórias”⁵⁹ e a “Faculdade de Filosofia dá às universidades esse imprescindível espírito de síntese tão útil em qualquer momento da vida”⁶⁰, ressalta Pierre Hourcade.

E mais, o Prof. Catunda declara que “Se os brasileiros, e em particular os estudantes, querem ser livres para essas atividades exteriores, será da máxima conveniência que conquistem quanto antes a sua liberdade interior, com a aquisição de mais profundos conhecimentos de história, de filosofia e de literatura, e que os seus espíritos adquiram aquela riqueza imponderável que só é obtida pelo culto das artes em geral.”⁶¹

Para entender mais profundamente o que querem dizer sobre ser uma pessoa culta, o Prof. Catunda descreve, bastante esmiuçadamente, o que, no seu modo de ver, seria um homem culto. Para ele “no estado atual da Civilização, só se pode dizer de um homem que ele é culto quando tem:”⁶²

- 1) Um conhecimento bastante completo e um domínio efetivo do idioma que deve usar na vida, devendo esse conhecimento compreender um estudo profundo das origens e da evolução assim como da estrutura da linguagem comum, atual, do povo.
- 2) Um desenvolvimento bastante grande da faculdade de raciocínio puro e abstrato e da intuição espacial, e ao menos um conhecimento elementar dos algoritmos da matemática.
- 3) Um suficiente conhecimento de Geografia e Cosmografia para ter uma ideia da sua situação no Universo e também da posição que ocupa seu país entre as nações civilizadas, assim como um suficiente conhecimento da História Universal para se compenetrar da importância relativa que pode ter sua época dentro dessa História.
- 4) Uma ideia geral, com possível exclusão da parte técnica e da terminologia especializada, da estrutura do mundo físico e do estado atual das Ciências Puras: Física, Química, História Natural.
- 5) Um conhecimento, quanto possível completo, da história do pensamento humano, isto é, dos mais importantes sistemas filosóficos das grandes obras da literatura. E finalmente, condição que eu julgo quase uma consequência das anteriores;
- 6) Um gosto artístico mais ou menos apurado, hábito de leitura e interesse pela música e pelas belas artes. (CATUNDA, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 124.)

⁵⁸ Pierre Hourcade. Diário de S. Paulo de 7.4.1935. Apud Witter, 2006, p.33.

⁵⁹ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 204

⁶⁰ Pierre Hourcade. Diário de S. Paulo de 7.4.1935. Apud Witter, 2006, p.33.

⁶¹ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 125.

⁶² Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 124.

E também o professor André Dreyfus ressalta o que já é sabido, que a FFCL “visa dois fins principais: preparar o professorado de carreira para o ensino secundário e estimular a formação de pesquisadores nos vários campos do saber humano.”⁶³ Dessa forma, ele completa “Não temo afirmar que essas duas funções terão destacado papel na formação do espírito do brasileiro de amanhã, na integração, portanto, de nosso país no concerto das grandes nações.”⁶⁴

Ainda sem prédio próprio, a Faculdade de Filosofia iniciou suas atividades junto à Escola de Medicina, que já contava com vinte anos de atividades, servindo de exemplo para a FFCL “pelo rigor dos seus métodos, perfeição de suas bases e moralidade de sua vida interna”⁶⁵. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras apresenta em seu início “nove seções ou subseções autônomas, embora intimamente ligadas entre si, e que são as seguintes: Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português, e Línguas Estrangeiras.”⁶⁶

A fim “de ampliar o ensino e ação da Universidade”⁶⁷ são agregados “o Instituto Biológico, Instituto Butantan, Instituto de Higiene, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Museu Paulista, Serviço Florestal e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do estado”⁶⁸ mediante mandatos universitários a se realizarem entre o reitor da Universidade e os respectivos diretores dessas instituições.

Podemos observar a apresentação dessas instituições complementares na foto a seguir, retirada do Anuário Geral da USP relativo aos anos 1934-1935:

⁶³ Discurso do Professor André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 250.

⁶⁴ Discurso do Professor André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 250.

⁶⁵ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.19. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

⁶⁶ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.226. Reimpressão.

⁶⁷ Decreto n° 6.283/34. Art.4°.

⁶⁸ Decreto n° 6.283/34. Art.4°.

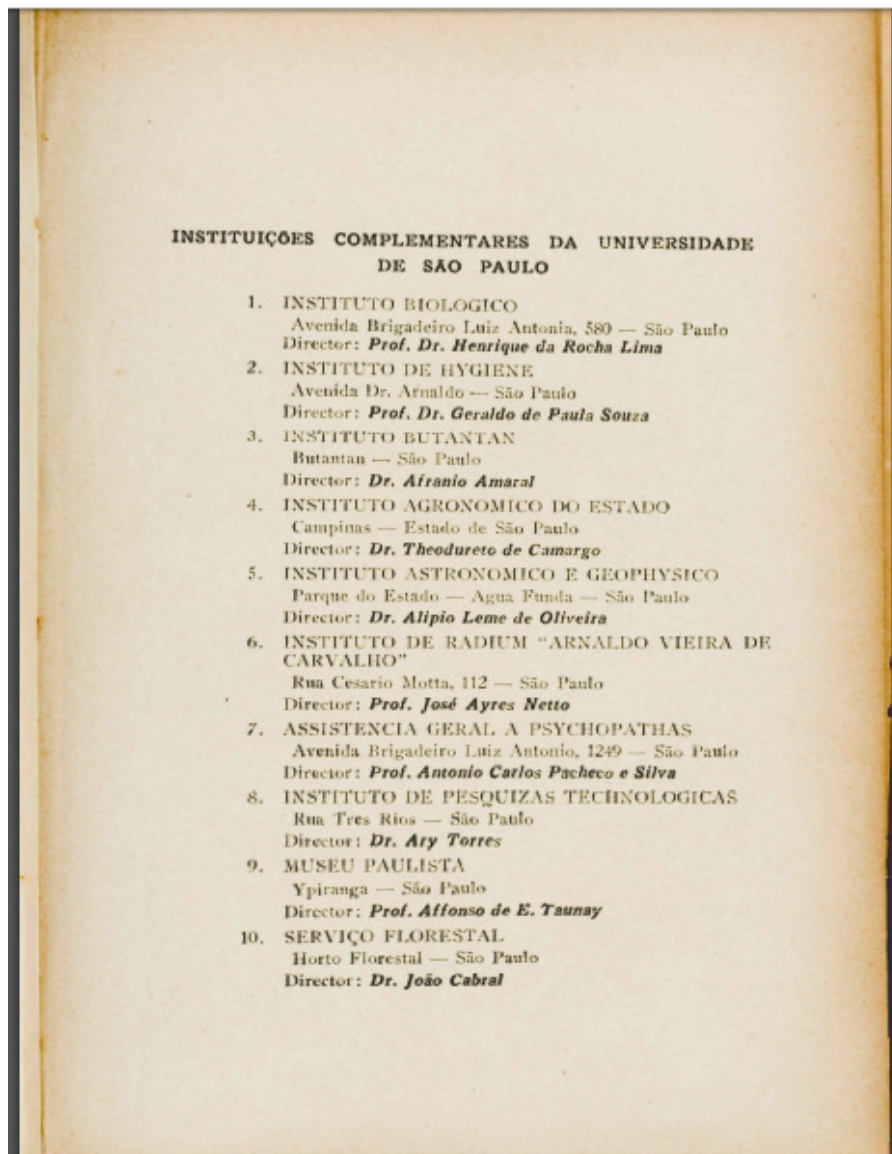


Foto 15: Instituições complementares da USP apresentadas no Anuário Geral da Reitoria 1934-1935. Disponível em <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/4252>. Acesso em 05/10/2016.

A seguir, apresentamos a folha de rosto deste Anuário:

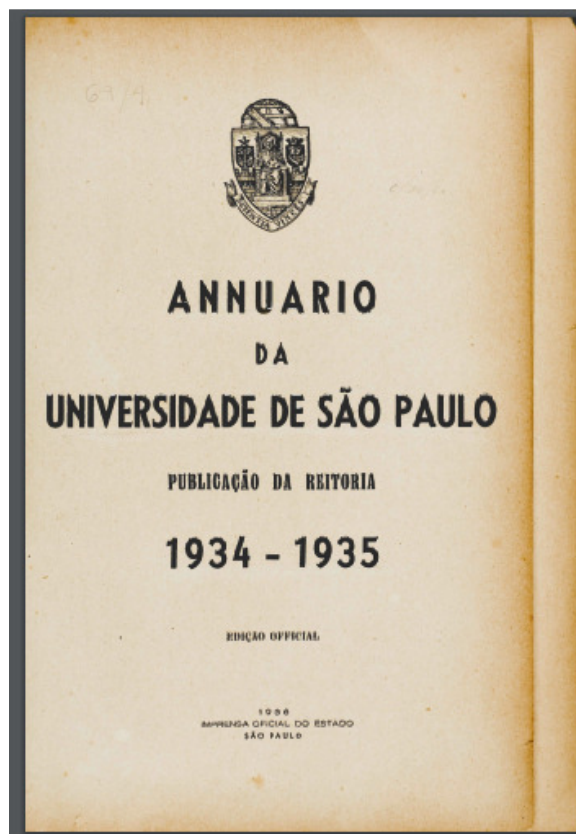


Foto 16: Folha de Rosto do Anuário Geral da Reitoria 1934-1935.

Disponível em <http://www.obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/4252>. Acesso em 05/10/2016.

Em todos os anos letivos ocorria uma solenidade de abertura do período letivo e na de 1936, que contou com a presença do Reitor Prof. Reynaldo Porchat, do Secretário de Educação, Prof. Cantídio de Moura Campos, do Diretor da Faculdade de Direito, do Prof. Francisco Morato, entre outros representantes do poder público e professores, o professor Antonio de Sampaio Doria, catedrático de Direito Político, coloca no fim do seu discurso na Aula Inaugural dos cursos universitários, que o nascimento da USP já faz dela “laboratório, que já começa a ser, do pensamento nacional, há de ela contribuir para o desenvolvimento da filosofia, da ciência, que na sua universalidade, não assenta marcos no espaço nem no tempo. O caminho está traçado no decreto que a criou, e, se nele perseverarmos, a Universidade de São Paulo ombreará, um dia, com as que mais brilho espalhem pelo mundo.”⁶⁹

⁶⁹ Anuário de 1936. Aula Inaugural de 1936, proferido pelo prof. Antonio de Sampaio Doria. p. 26.

E, ao que parece, suas contribuições se efetivaram, pois a USP “Solicitou, a princípio, dos docentes, novas provas da sua capacidade, da razão de ser de sua formação e do emprego de sua existência.”⁷⁰ E uma das maneiras de colaborar para a afirmação da universidade como núcleo de construção de conhecimento era produzi-lo e divulgá-lo, pois “Instituto que não colabore no movimento de bibliografia universal não merece figurar no rol dos estabelecimentos culturais. A nossa Faculdade, desde os primeiros dias de vida, compreendeu este imperativo cada vez mais exigente.”⁷¹

Mas não ficou somente nisso, também “Estendeu depois tal exigência aos seus discentes graduados”⁷², o que resultou que “a seguir este caminho já a sua contribuição conquistou os foros de merecido apreço não só nacional como extra brasileiro”⁷³, e, segundo o professor Taunay, “Aí estão a documentar a minha asserção os reclamos insistentes da permuta de suas publicações pelas dos institutos dela congêneres, reclamos diariamente avolumados e partindo dos quatro pontos cardiais.”⁷⁴

E assim surgiu a FFCL – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

A faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve como primeiro diretor Teodoro Ramos, que foi o responsável em contratar os professores estrangeiros. Teodoro A. Ramos (1895-1936) graduou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em 1917. Já no ano seguinte obteve, pela mesma instituição, o grau de doutor em Ciências Físicas e Matemáticas ao defender sua tese intitulada “Sobre as Funções de Variáveis Reais”. Neste mesmo ano de 1918, conseguiu uma posição acadêmica na Escola Politécnica de São Paulo, em cuja cidade passou a residir.

⁷⁰ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 229.

⁷¹ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 229.

⁷² Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 229.

⁷³ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 229.

⁷⁴ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 229.

Na Escola Politécnica de São Paulo ele lecionou na cadeira de “Mecânica Racional” e fora professor catedrático da cadeira “Vetores, Geometria Analítica, Geometria Projetiva e Aplicação à Nomografia”.

Teodoro Ramos foi então incumbido de formatar a estrutura da faculdade, a composição dos créditos e a do corpo docente, mostrando-se com “orientação segura e um alto senso seletivo”⁷⁵ nesta tarefa. Segundo depoimento do professor Candido da Silva Dias, para Bosi (1994), a respeito do papel de Teodoro Ramos na criação da FFCL, ele coloca:

Este se formou no Rio, tendo mantido relacionamento estreito com Manoel de Amoroso Costa, grande matemático que faleceu naquele desastre ocorrido quando da chegada de Santos Dumont ao Brasil. Teodoro Ramos foi catedrático de Mecânica Racional na Escola Politécnica de São Paulo, e destacava-se também por suas pesquisas em Matemática. Posso testemunhar que suas aulas eram magníficas porque fui seu aluno em 1933. Ele e o Amoroso Costa também publicaram trabalhos na França. Teodoro Ramos faleceu muito moço, em 1935. Foi uma personalidade notável, porque, além do mais, revelou-se como bom administrador, tendo sido muito ouvido pelos que governavam nosso estado. Cabe acrescentar que sua atuação foi decisiva para a criação da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia. Ainda mais porque se encarregou da contratação de professores estrangeiros para a FFCL. (BOSI, 1994, p. 102)

O professor Candido acrescenta que “A criação da USP foi levada a sério no exterior e acredito que, na área de matemática, também tenha pesado o prestígio pessoal de Teodoro Ramos.”⁷⁶

Campos coloca que o governo de Armando Salles de Oliveira “estruturou a nova Faculdade em bases seguras. Contratou professores estrangeiros de largo tirocínio e amplo conhecimento nas respectivas especialidades.”⁷⁷

Mas, segundo o Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, “Vários desses primeiros professores alienígenas pouco entre nós permaneceram, pois exíguos eram os prazos da concessão de afastamento obtida de seus governos”⁷⁸, uma vez que “Presos se achavam estes pioneiros do ensino superior pelas obrigações que em suas pátrias haviam deixado, para prestar à nossa Faculdade o concurso da inteligência, preparo e boa vontade.”⁷⁹ O professor

⁷⁵ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.17. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

⁷⁶ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

⁷⁷ Campos, 1954, p. 425.

⁷⁸ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 227.

⁷⁹ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 227.

André Dreyfus também lamenta que “Muitos dos seus professores nela permaneceram pouco tempo, o que certamente não é recomendável”.⁸⁰

Quanto à opção em se contratar professores estrangeiros para esta fase de implantação da FFCL, Campos, diretor da mesma em 1937, coloca que “esta prática de recorrer aos mestres estrangeiros para provimento da maioria das cátedras da nossa Faculdade foi a melhor medida adoptada na fundação deste estabelecimento de ensino”⁸¹.

Sendo a USP e a FFCL uma das primeiras escolas deste gênero criadas no país, não havia outra maneira a não ser apelar para este processo, uma vez que “só assim poderão os seus cursos serem entregues a professores que receberam sua formação em organizações similares já existentes no novo e no velho mundo”⁸².

O mesmo coloca o professor Candido Lima da Silva Dias dizendo que “a presença dos professores estrangeiros na fase pioneira da Faculdade de Filosofia foi decisiva, importante e renovadora.”⁸³ Também concorda o professor Taunay, quando diz “E a Faculdade continuou honrada com o acolhimento de vários homens de reputação dilatada, ao mesmo tempo que aumentava a valia de seu contingente brasileiro”⁸⁴. Os alunos também afirmavam nesse sentido colocando que “Colaboradores inteligentes e leais, estes filhos de pátrias gloriosas e cultas, vão dando ao Brasil seu afeto e seu trabalho como se ele lhes fosse tão caro como suas próprias terras”.⁸⁵

Em seus discursos e orações de formatura, os alunos referiam-se aos professores estrangeiros dizendo que “estes ilustres professores vêm dando à nossa Faculdade, suas valiosas contribuições técnicas, e o prestígio e a experiência de suas formações nos centros universitários da velha Europa”⁸⁶ e que esta dedicação faz “ressurgir nos nossos corações a crença de que o verdadeiro anseio de dignificação nacional não é senão um dos aspectos da fé na dignificação de toda a Humanidade.”⁸⁷

⁸⁰ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 253.

⁸¹ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.190.

⁸² Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.190.

⁸³ Bosi, 1994, p.100.

⁸⁴ Discurso do Prof. Afonso D'escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 227.

⁸⁵ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁸⁶ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁸⁷ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

Gleb Wataghin, um dos primeiros contratados vindos da Itália, também conta que

[...] o Governo Armando Sales de Oliveira mandou uma missão à Europa. (...) A comissão foi para a Alemanha, Itália e França. Na França, eles convidaram professores da História, Filosofia e Literatura. (...) Na Alemanha foram os Biólogos, Botânicos, Zoólogos, na maioria israelitas, todos que saíam sob a pressão do nazismo. Na Itália, a comissão pediu à Academia de Ciências, onde estavam dois acadêmicos, um de Matemática, outro de Física – um era Francesco Cerioli, (...) que indicou um matemático: Luigi Fantappiè, moço que naquela época ganhou o lugar de catedrático, com 29 anos, e que foi muito bom professor. (...) E Fermi, Enrico Fermi – (...) indicou meu nome. (WATAGHIN, FGV/CPDOC, 1975, p.14)

Mas é preciso lembrar que durante os primeiros anos de implantação da USP e da FFCL o mundo sofreu com o início de uma grande guerra, fato que atingiu esses professores, provenientes dos primeiros países nela envolvidos. Apesar disso, demonstravam “Valores incontestes, eles vêm trabalhando fecundamente e com grande empenho, para o nosso enriquecimento cultural, e nunca os sofrimentos morais que a catástrofe europeia lhes tem infligido – atingindo-lhes as famílias e os bens distantes – lhes abateram os ânimos”⁸⁸, e que, “nestes anos amargos e terríveis, longe de suas pátrias que sofrem os horrores da guerra, nos têm dado magníficas provas de seriedade e de abnegação”⁸⁹, pois “nem as lutas políticas e nem mesmo a guerra modificaram a serena e objetiva atitude que, entre nós, tem mantido tanto no exercício do magistério como no convívio social.”⁹⁰

Essa experiência com os estrangeiros foi importante nas palavras do professor Candido, pois, segundo ele, “Fantappiè, por exemplo, introduziu no Brasil os cursos de Matemática, porque anteriormente, nas escolas politécnicas ou de engenharia, somente se ministrava a parte fundamental do Cálculo Infinitesimal”⁹¹, mas ele “desenvolveu cursos inteiramente diferentes: teoria dos grupos, grupos contínuos, teoria dos números, formas diferenciais aplicadas à análise, análise tensorial (que se denominava, então, de cálculo absoluto, como ele dizia)”⁹².

Também, segundo o professor Taunay “Não nos era possível encetar tão elevado tentame sem o concurso de representantes da tradição e da consuetude universal, provindos

⁸⁸ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁸⁹ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁹⁰ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322, se referindo à 2ª Guerra Mundial, deflagrada em 1939.

⁹¹ BOSI, 1994, p.100.

⁹² BOSI, 1994, p.100.

dessa formação e dessa experiência já sedimentada, desde largo lapso de anos e característica das faculdades paradigmas.”⁹³

Tanto que a Universidade do Distrito Federal ao fundar a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na capital da República, adotou o mesmo programa, contratando professores estrangeiros entre os quais se constam alguns que já colaboraram em São Paulo, na primeira hora.⁹⁴

Mas o papel destes professores não era nada pequeno, pois juntamente à função de montar toda a estrutura da USP e da FFCL, como seus cursos, programas, entre outras coisas já abordadas, agregava-se também que “A função essencial de um professor contratado, especialmente estrangeiro, é formar escola, preparando assistentes que sejam os futuros continuadores de sua obra”⁹⁵, e, além disso, “nos lembramos de que ao professor cabe ainda dar aulas e publicar trabalhos”.⁹⁶

E não podemos esquecer que por serem estrangeiros, ainda precisamos considerar que “Se a isso ajuntarmos a necessidade de um período de adaptação para o aprendizado de uma língua nova e integração no meio, compreenderemos que a obra grandiosa que nossos professores estrangeiros nos estão ajudando a levar a cabo”⁹⁷. Mas “Eles eram muito acessíveis. Fantappiè, por exemplo, convivia muito bem com os alunos. Mesmo quanto à questão da língua não havia problema: eles falavam em italiano, nós em português e nos entendíamos como se falássemos a mesma língua.”⁹⁸

Para o início dos trabalhos na FFCL, em 1934, vieram⁹⁹ professores de Portugal, da França, da Itália e da Alemanha. Da França vieram: Emile Coornaert, Roberto Garric, Pierre Deffontaines, Paul Arbousse Bastide, Ettiene Borne e Michel Berveiller. Da Itália vieram Francesco Piccolo, Luigi Fantappiè – professor de Análise, Cálculo Integral e Diferencial da Universidade de Bolonha, para a Cátedra de Análise Matemática -, Ettore Onorato e Gleb Wataghin. Da Alemanha foram contratados Ernest Bresslau, Heinrich Rheimboldt e Felix

⁹³ Discurso do Prof. Afonso D’escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 227.

⁹⁴ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.192.

⁹⁵ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 253.

⁹⁶ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 253.

⁹⁷ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 253.

⁹⁸ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

⁹⁹ Campos, 1954, p. 426.

Rawitscher. E Portugal contribuiu com Francisco Rebelo Gonçalves. Num segundo grupo de professores que chegaram à FFCL estão, da França: Jean Maugé, Pierre Monbeig, Fernand Braudel, Claude Levi Strauss, Edgard Otto Gotsch e Pierre Hourcade. Entre os brasileiros estão Teodoro Ramos, Luiz Cintra do Prado¹⁰⁰, Antonio Soares Romeu, André Dreyfus, Paulo Sawaya, Afonso Taunay e Plínio Ayrosa.¹⁰¹ Assim se inicia a FFCL com um grupo de professores que “parecendo heterogêneo deu, entretanto, grande vitalidade pela movimentação das ideias”¹⁰².

Nesta primeira fase de contratações temos que destacar, além de Teodoro Ramos, como já apresentado, a presença do matemático italiano Luigi Fantappiè, cujo papel foi primordial para a criação da Subsecção de Matemática na FFCL.

Luigi Fantappiè nasceu no dia 15 de setembro de 1901 na cidade italiana de Viterbo. Ele estudou na Scuola Normale Superiore de Pisa, de 1918, até formar-se com um doutorado em 4 de julho de 1922. Segundo Candido Lima da Silva Dias “na *Scuola Normale Superiore*, (...) teve como colega uma pessoa mundialmente conhecida, um dos maiores físicos deste século — Enrico Fermi. Os dois eram amigos.”¹⁰³

Foi assistente de Francesco Severi em Roma e nomeado para a cadeira de Análise Algébrica na Universidade de Florença em 1926. No ano seguinte, foi nomeado para a cadeira de Análise Infinitesimal na Universidade de Palermo. Em 1933, Fantappiè deixou a Itália e foi para a Universidade de São Paulo, no Brasil, onde fundou a subsecção de Matemática na FFCL em 1934 e a chefiou até 1939.

Mas “o diretor da época da Politécnica incumbiu o Fantappiè de dar as aulas para a Politécnica. E com isso ele aqui chegou, com uma assistência bem grande.”¹⁰⁴ E a “diretoria da Politécnica deu a Fantappiè a responsabilidade pelo curso de Cálculo Infinitesimal. Assim, em 1934, a principal atividade dele foi desenvolver esse curso, do qual assisti boa parte na Politécnica”¹⁰⁵, segundo Dias.

¹⁰⁰ Professor da Escola Politécnica, foi contratado para a Cadeira de Física, na Subsecção de Ciências Naturais. Mas seguiu para a Europa em viagem de estudos em 1936, sendo colocado para substituí-lo na Cadeira de Física, na Subsecção de Ciências Naturais e na Cadeira de Geometria na Subsecção de Ciências Químicas o Prof. Gleb Wataghin e Antonio Soares Rômeo.

¹⁰¹ Campos, 1954, p. 426.

¹⁰² Campos, 1954, p. 425-426.

¹⁰³ BOSI, 1994, p. 97.

¹⁰⁴ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 252, 2007.

¹⁰⁵ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Bosi, 1994, p. 97.

E as aulas de Fantappiè “eram dadas no auditório lá da Eletrotécnica, eram aulas excelentes, muito boas aulas... E assim foi durante todo o primeiro ano. E não havia bem uma distinção entre os alunos que ali estavam, que eram alunos da Politécnica, como era o meu caso, e de muitos outros... alunos da Faculdade de Filosofia. A separação se deu só no ano seguinte.”¹⁰⁶

Mas, “No fim de 34, Fantappiè, como era de direito, voltou à Itália (tinha direito a férias), e quando voltou houve um anúncio para aqueles que pretendiam fazer o curso da Faculdade de Filosofia”¹⁰⁷ no ano de 1935. Então, “esse foi o primeiro ano de curso... ah, nesse ínterim, a direção da Politécnica modifica-se e o Professor Monteiro de Camargo assume a cadeira de Cálculo e o contato do Fantappiè com a Politécnica cessa, mas não a presença física, pois o Departamento de Matemática continuava lá, naquele setor que era ligado à Eletrotécnica, durante todo esse ano e, aliás, até 39, até 39.”¹⁰⁸

Conforme o professor Candido, “E para completar as atividades do Fantappiè, cito a variedade de cursos avançados que ele fez. O primeiro curso que eu acho que neste país houve sobre Grupos de Lie, foi dado pelo Fantappiè em 1936, 36!”¹⁰⁹

“Mas em 39 sobreveio a guerra e ele voltou”¹¹⁰, ou seja, ele retorna à Itália, assumindo a cadeira de Análise Superior na Universidade de Roma, uma posição que ocupou durante o resto de sua vida, apesar de ter morrido jovem, no ano de 1956.

Candido Lima da Silva Dias disse a Bosi (1994) que “Fantappiè, embora jovem, possuía uma obra científica respeitável em 1932, pois já havia publicado seus principais trabalhos. Todos eles são, sobretudo, relativos à Teoria dos Funcionais Analíticos”. Já nas palavras de Táboas (2011), “Luigi Fantappiè não figura como personagem de grande porte para a matemática”¹¹¹, mas “parece inegável o fato de ele ter tido uma grande influência na consolidação de uma comunidade que passou a ser não somente consumidora de matemática,

¹⁰⁶ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 252, 2007.

¹⁰⁷ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 252, 2007.

¹⁰⁸ Prof. Candido Lima da S. Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 253, 2007.

¹⁰⁹ Prof. Candido Lima da S. Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 257, 2007.

¹¹⁰ Prof. Candido Lima da S. Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 257, 2007.

¹¹¹ TÁBOAS, 2011, p.8.

como ocorria no Brasil até início da década de 1930, mas também produtora no cenário mundial.”¹¹²

Outro professor que podemos destacar, “e que é ligado à atividade de Theodoro Ramos nas escolhas dos professores – e não é diretamente na Matemática –, mas havia tanta afinidade, os cursos eram tão em comum, que eu acho que é necessário lembrá-lo: o professor Gleb Wataghin, que dá o nome ao Instituto de Física em Campinas”¹¹³, que apesar de físico e não matemático, participou da formação de vários estudantes que entraram na primeira turma de Matemática.

Segundo o professor Candido Lima da Silva Dias, “para a Física foi contratado um professor estrangeiro de grande renome — Gleb Wataghin. Ele chegou aqui, recordo-me bem, um pouco depois de Fantappiè, em julho de 1934. Wataghin deu aulas também na Matemática, pois nesta havia a disciplina de Física e ainda a de Mecânica”¹¹⁴. O professor Gleb Wataghin “foi um grande físico e um grande professor e um fato curioso: foi realmente o professor desse grupo (dos três italianos) que se interessou mais de imediato na pesquisa original da parte dos estudantes e assistentes. Nessa época havia grande atividade em torno dos raios cósmicos e ele então encaminhou pesquisas, inclusive lá nos Andes...”¹¹⁵.

Conforme nos conta o professor Candido Lima da Silva Dias, “O Wataghin era notável; logo que chegou, montou um grupo de pesquisa e trabalho sobre raios cósmicos, que era novidade naquele tempo. A influência dele sobre Schenberg e Marcelo Damy de Souza Santos foi muito grande. Paulus A. Pompéia já era engenheiro, mas acho que também se interessou pelo assunto.”¹¹⁶

Em entrevista a Cylon Eudócio Silva¹¹⁷, em 1975, o professor Gleb Wataghin conta um pouco sua trajetória até a FFCL da USP e de como vivenciou o movimento de fundação dessa Faculdade. Diz que veio “(...) para o Brasil, recebendo um convite que, como dizer, foi também agradável, porque aliviou minha situação financeira, que foi difícilíssima na época

¹¹² TÁBOAS, 2011, p.8.

¹¹³ Prof. Candido Lima da S. Dias, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 258-259, 2007.

¹¹⁴ BOSI, 1994, p.99.

¹¹⁵ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM Vol. 7, nº 14, p. 258-259, 2007.

¹¹⁶ Candido Lima da Silva Dias- entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

¹¹⁷ Disponível em http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_CPDOC/gwathaghin.pdf. Acesso em 02/11/2015.

anterior.”¹¹⁸ Mas que mesmo assim teve dúvidas, pois “confesso que a primeira resposta minha foi não, porque ‘não conheço o Brasil e não quero me isolar’”¹¹⁹.

Mas como estava em meio ao fascismo italiano e “o presidente¹²⁰, matemático, Teodoro Ramos, me convidou em Roma para conversar pessoalmente – ele, Fermi e também meu professor Elízio Terucca (...) me fizeram compreender que era difícil que eu pudesse conseguir um lugar de professor catedrático na Itália”¹²¹. Assim, Wataghin achou melhor “aceitar uma proposta, que era uma proposta generosa – eu recebia um vencimento, naquela época, de três contos de réis, três mil réis, o que era um bom vencimento. Assim fui lá.”¹²²

Segundo Marcelo Damy de Souza Santos, em entrevista a Schober & Belisário (2003), “Quando a Faculdade de Filosofia foi criada, não tinha nem prédio, por isso funcionava na Politécnica”¹²³. Mas o Prof. Wataghin “tinha lá o seu escritório, e arrumou uma mesa para mim e outra para o Mário Schenberg. Era uma sala grande, com duas mesas, um quadro negro, depósito de livro, depósito de aparelho... lugar para aluno... era tudo junto.”¹²⁴ Mas isso não era empecilho para o seu trabalho. “Mas quando ele começava a dar aula, todo mundo tinha que ficar quieto. E foi assim que começou.”¹²⁵

Wataghin teve, portanto, grande importância na formação dos primeiros matemáticos e físicos da FFCL, pois foram seus colaboradores os alunos Marcello Damy, Mario Schenberg e Yolande Monteux, os dois primeiros, envolvidos em trabalhos de pesquisa ainda nos anos 1930, realizaram viagens ao exterior, para a Inglaterra e para a Itália, respectivamente. Os trabalhos realizados pelos professores Wataghin e Occhialini estavam em consonância aos realizados em outras partes do mundo e envolviam partículas elementares, fundamentos da mecânica quântica e da relatividade.

As contratações continuaram. No ano de 1936, em virtude do início do 3º ano letivo de vários cursos, foram contratados mais professores estrangeiros e brasileiros. Dentre estes podemos citar Otoniel Mota, Antonio de Sampaio Doria e, da Itália, vieram Giacomo Albanese – da Faculdade de Matemática da Universidade de Pisa – para a cátedra de

¹¹⁸ Gleb Wataghin (depoimento 1975). p.13.

¹¹⁹ Gleb Wataghin (depoimento 1975). p.14.

¹²⁰ Da comissão de contratação de professores.

¹²¹ Gleb Wataghin (depoimento 1975). p.14-15.

¹²² Gleb Wataghin (depoimento 1975). p.15.

¹²³ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R. Entrevista: Marcelo Damy de Souza Santos. In: *Cienc. Cult.*, Dez 2003, vol.55, no.4, p.10-12. ISSN 0009-6725. p.10.

¹²⁴ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, 2003, p.10.

¹²⁵ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, 2003, p.10.

Geometria Analítica e projetiva e de História das Matemáticas, Luigi Galvani – para a cadeira de Estatística e Paul Vanorden Shaw, dos Estados Unidos. Vieram também François Perroux e Ernst Marcus, em substituição aos professores Edgard Otto Gotsch e Ernest Bresslau. Em 1937, Fernando Furquim de Almeida foi contratado para a Cadeira de Matemática destinada à Subsecção de Ciências Químicas.

Júlio de Mesquita Filho (1936) coloca que acredita que haverá uma transformação nos hábitos e métodos de ensino dos outros institutos universitários a partir da FFCL, e que esta foi a primeira a se dedicar “à especialização para a prática do magistério secundário” e da “cultura pela cultura”. E ressalta que o saber deve ser posto a serviço da coletividade e que assim, a missão dessa faculdade é “criar um ideal, uma consciência coletiva ou, para falar a linguagem da época, tendes por principal missão criar no espírito da juventude e instilar-lhe na alma coletiva a mística nacional.”¹²⁶ Para o diretor Almeida Prado é da FFCL que “sairão as gerações destinadas à renovação cultural e a colocar bem alto o Brasil no círculo dos povos civilizados”.¹²⁷ Voltada para a formação de elites intelectuais, a faculdade cumpriria um papel "civilizatório", já que a atuação dessas elites levaria ao progresso cultural de toda a sociedade.

Na época da fundação da USP, bem como da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, havia um projeto de um segmento da elite paulista que buscava a modernidade política conforme os moldes do pensamento liberal e concebia a educação como uma ferramenta de organização social. Mas,

A movimentação pela qual passava a sociedade brasileira, em 1935, com as greves, a organização da Aliança Libertadora Nacional, a Intentona Comunista, repercutia no seio da Universidade. Uma militância política de esquerda começava a surgir entre os professores. Em contrapartida, articulavam-se outros que, como Fernando de Azevedo, viam na universidade um reduto de resistência democrática, que tinha que ser defendida contra qualquer extremismo, da esquerda ou da direita. (WITTER, 2006, p.40)

Para tentar controlar essa situação, lembrando que estavam em pleno regime centralizador,

A camada dirigente, porém tomaria suas precauções. Já nos contratos dos professores estrangeiros constava uma cláusula que os proibia de qualquer manifestação ou participação política. Eram considerados funcionários da Universidade e como tais deviam pautar seu comportamento. Fruto dessa proibição e das precauções da classe dominante foi a campanha movida

¹²⁶ Discurso de Júlio de Mesquita Filho. Anuário 1936. p. 205.

¹²⁷ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.26. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

contra Lévi-Strauss, acusado de ser comunista, e da qual participaram até mesmo expoentes do liberalismo paulista. (WITTER, 2006, p.40)

Por uma faculdade livre

Mas, em uma época de controle total do estado, visando o bem comum e o sentimento de nacionalização, faz-se o Decreto n° 19.852¹²⁸ de 15/04/1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro com nada menos que 328 artigos regulamentando tudo que diz respeito a ela: “desde a escolha do reitor, dos diretores, dos membros do conselho técnico-consultivo, suas atribuições, até a definição do programa, ano por ano, de todas as disciplinas ministradas em cada uma das faculdades”¹²⁹. Mas esse controle, como em todos os âmbitos da época, sempre visava à modernização do estado, o bem-estar comum e a prosperidade de todos. No decreto n° 19.351, de 11 de abril de 1931, podemos perceber essa influência em disseminar esse sentimento de nacionalismo, mesmo na universidade, que teria como lei primeira a autonomia de ideias e de gestão. No seu artigo 1° sobre os fins do ensino universitário, podemos ler, em linguagem da época, que o “O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”¹³⁰, ou seja, que a Universidade deveria ser um efeito do processo de modernização do Brasil, abrindo-o aos meios capitalistas.

E mesmo “a questão da autonomia — como outros pontos do estatuto — indicava o direcionamento centralizador da reforma e a penetração do poder do Estado em todas as instâncias da organização do ensino”¹³¹, o que se pode observar no Art. 7° do Decreto n° 19.351/31 que especifica que “a organização administrativa e didactica de qualquer universidade será instituida em estatutos, aprovados pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, e que só poderão ser modificados por proposta do Conselho Universitario ao mesmo

¹²⁸ Diário Oficial da União. Seção 1. 15/04/1931. p. 5808

¹²⁹ Moraes, 1992, p.300.

¹³⁰ Brasil, 1931. Decreto n° 19.351. Art.1°.

¹³¹ Moraes, 1992, p.300.

ministro, devendo ser ouvido o Conselho Nacional de Educação”¹³². Ou seja, mesmo a universidade estaria sob a rigidez da tutela do estado.

Uma discussão a esse respeito veio à tona na sessão do Conselho Universitário de 13 de agosto de 1934, quando “um dos conselheiros acentuou que o decreto liberal de 25 de janeiro de 1934 havia sido modificado nos estatutos, em sentido restritivo da autonomia da instituição”¹³³, estatuto esse que havia sido finalizado na sessão de 19 de junho de 1934 pelo mesmo Conselho. Um outro conselheiro declarou que

[...] antes do decreto de 25 de janeiro de 1934, que criou a Universidade, o governo do Estado ouviu uma comissão de dez professores, sete dos quais entraram depois para o Conselho, e ao mesmo pertenciam quando foram elaborados os estatutos. A comissão referida, naquele período preliminar, havia proposto medidas liberais, tais como o da eleição do Reitor pelo Conselho e a indicação dos diretores de escolas pelas respectivas Congregações. Propôs estas medidas e o governo as aceitou, incluindo tais regras no decreto de 25 de janeiro. (CAMPOS, 1954, p. 121)

Mais tarde, porém, “foi decretada uma lei federal, exigindo que nas universidades estaduais o reitor e diretores de escolas fossem nomeados pelo Governo”¹³⁴. Dessa forma, restou ao Conselho elaborar seus estatutos, sob as regras dessa nova lei. Assim, Campos declara que “as disposições que o conselheiro reclamante considerava como infensas à autonomia da Universidade não partiram do poder público estadual, nem do Conselho Universitário.”¹³⁵

E a USP, bem como a FFCL, continuou alvo de pressões e tentativas de intervenções por parte do Estado, como podemos ver na notícia publicada em jornal de circulação nacional:

[...] já em 1938, na interventoria de Adhemar de Barros, ela é ameaçada de extinção. E é sucessivamente ameaçada pelas crises financeiras. A Faculdade de Filosofia foi pensada como núcleo central da USP, o que a tornou um centro privilegiado do debate intelectual e político. Por isso ela sempre foi muito visada. Não é por acaso que, hoje, os institutos mais combativos da USP são aqueles que foram desmembrados da antiga Faculdade de Filosofia. (FOLHA DE SÃO PAULO de 17.9.1961 apud WITTER, 2006, p.38)

Mas estas não foram as únicas reuniões do Conselho ocorridas. No ano de 1934 foram realizadas várias reuniões do Conselho Universitário. As duas primeiras no prédio da

¹³² Decreto nº 19.351/31. Art.7º.

¹³³ Campos, História da USP, p. 121. O nome do conselheiro que questionou não foi mencionado na obra, bem como o do conselheiro que lhe explicou o ocorrido.

¹³⁴ Campos, História da USP, p. 121.

¹³⁵ Campos, História da USP, p. 122.

Faculdade de Medicina, no Araçá e as demais na Faculdade de Direito, no Largo de São Francisco.

A primeira reunião datada de 17 de fevereiro de 1934 contou com Victor da Silva Freire, Salvador de Toledo Piza, Cantidio de Moura Campos, Henrique da Rocha Lima, Raul Briquet, Affonso de E. Taunay, Theodureto de A. Camargo, Altino Augusto de Azevedo Antunes, Lúcio Martins Rodrigues, Fernando de Azevedo, José de Melo Moraes, e tratou especificamente de dar “um voto de louvor ao Governo pela criação de tão solene e promissora instituição”¹³⁶ e da necessidade do conselho informar ao Interventor e ao Secretário de Educação e Saúde Pública a notícia da instalação do Conselho universitário da Universidade de São Paulo naquela data. Como presidente, assumiu “o mais antigo no magistério superior, o Prof. Dr. Victor da Silva Freire”, segundo Campos (1954), que convidou como o mais jovem para secretariar a seção, o Prof. Salvador de Toledo Piza, que subscreveu a ata.

A segunda reunião datada de 06 de junho de 1934 teve como principal acontecimento o empossamento do Reitor, o Prof. Dr. Reynaldo Porchat, “recém-eleito pelo governo do Estado”. Presidiu essa reunião do Conselho o Secretário de Educação e Saúde Pública, Altenfelder Silva, até ocorrer a posse, indo embora em seguida, assumindo a presidência do conselho o novo reitor. Nessa mesma reunião, o Prof. Sampaio Doria “apresenta um esboço dos estatutos da Universidade que é distribuído para estudo aos membros do Conselho, propondo para a discussão do mesmo a realização de reuniões diárias”¹³⁷, o que foi aceito. Participaram dessa reunião, de acordo com a cópia feita por Yolanda M. Leme e que é trazida por Campos em sua obra sobre a história da USP, os professores Reynaldo Porchat, Candido Motta, Fernando de Azevedo, Cantidio de Moura Campos, Victor da Silva Freire, Raul Briquet, Benedito Montenegro, Affonso de E. Taunay, Altino Antunes, Mello Moraes, Theodureto Camargo, Theodoro Ramos, Sampaio Doria, Almeida Jr., e Toledo Piza.¹³⁸

A partir da terceira reunião, no dia 07 de junho, “surgiu o problema de elaboração dos Estatutos. Foi nomeada uma comissão de quatro membros encarregados de receber todas as sugestões e propostas”¹³⁹ e trazê-las para discussão. Essas discussões perduraram por dez

¹³⁶ Campos, História da USP, 1954, p. 118. Ata da 1ª sessão do Conselho Universitário de 17/02/1934.

¹³⁷ Campos, História da USP, 1954, p. 119. Ata da 2ª sessão do Conselho Universitário de 06/06/1934.

¹³⁸ Campos, História da USP, 1954, p. 120. Ata da 2ª sessão do Conselho Universitário de 06/06/1934.

¹³⁹ Campos, História da USP, 1954, p. 121.

sessões do Conselho ocorridas em 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18 e 19 de junho, data em que foram feitas “a leitura final e assinatura dos exemplares destinados ao governo”¹⁴⁰.

Segundo Witter (2006, p. 56), muitos problemas e discussões acerca da autonomia universitária da USP estiveram presentes desde os primeiros anos e permaneceram em sua história. Uma discussão sobre a importância de uma universidade ter sua autonomia didática e administrativa a fim de garantir sua maleabilidade necessária para se desenvolver, permaneceu. Tal autonomia administrativa foi conseguida através do Projeto de resolução n. 170, no ano de 1944. Já a autonomia didática era omitida, permanecendo assim até o fim do Estado Novo.

A Congregação

No dia 28 de setembro de 1936 às 10h, realizou-se a primeira reunião dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como uma Congregação, apesar de não existir “por enquanto, a verdadeira Congregação regulamentar”, pois essa precisava ser composta por catedráticos brasileiros e “uma vez que todos os professores atuais são contratados”, o Conselho Universitário faz os papéis de Congregação, uma “congregação didática”, segundo o diretor; porém, ele achou necessária a reunião dos responsáveis para tratar de assuntos de interesse geral do ensino¹⁴¹.

Convocados pelo prof. Dr. A. de Almeida Prado, na sala da congregação da faculdade de medicina, além do secretário Dr. Rui Bloem, os professores Paul Arbousse-Bastide, Michel Berveiller, Pierre Hourcade, Pierre Monbeig, Claude Levi-Strauss, Fernand Braudel, Jean Maugué, François Perroux, Luigi Galvani, Gleb Wataghin, Ettore Onorato, Francesco Piccolo, Luigi Fantappiè, Heinrich Rheinboldt, Felix Rawitscher, Ernst Marcus, F. Rebêlo Gonçalves, Paul Vanorden Shaw, Affonso de E. Taunay, André Dreyfus, A. de Sampaio Doria, A. Soares Romêo, Giacomo Albanese, Otoniel Mota, professores, e assistentes científicos, Drs. Omar Catunda, Ernesto Luiz de Oliveira Junior, Fernando Jorge Larrabure, Paulo Sawaya, H. Hauptmann e Edgar Barroso do Amaral.

¹⁴⁰ Campos, História da USP, 1954, p. 121. As atas a partir da 3ª não são mais transcritas na íntegra. Somente algumas informações são apresentadas na obra de Campos.

¹⁴¹ Trechos do Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.122.

O assunto da reunião é informar “que o Governo do Estado solicita a todos eles a sua contribuição para um plano de reforma do Regulamento da Faculdade de Filosofia”. Essa contribuição ocorreu inicialmente sob a forma de artigos a serem publicados nos Anuários, já no prelo, no momento da reunião, que servirão como “subsídio para o estudo do problema educacional”¹⁴².

Nestes artigos os professores “criticaram livremente a atual organização do ensino, tanto superior como pré-universitário e secundário, em face das leis vigentes. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é, porém, uma instituição inteiramente nova na organização universitária brasileira. A primeira criada no país, tem-se visto embaraçada pela farta legislação, sobretudo federal, que impede que lhe seja dada a liberdade de ação desejável.”¹⁴³ Dessa forma, o governador Armando Sales de Oliveira pediu para que criassem um plano ideal, “um plano amplo de reforma, de maneira a reorganizá-la nos moldes mais úteis ao ensino”¹⁴⁴, sem se preocupar com nenhuma das leis, para após isso, solicitarem as reformas aos governos estaduais e federais, sugestão foi unanimemente aceita.

O diretor Almeida Prado sugeriu que fosse eleita uma comissão de 5 professores para receber os pedidos e sugestões dos professores e propôs uma eleição, já o professor Sampaio Doria sugeriu que os membros fossem nomeados pelo diretor, o que todos aceitaram.

O Dr. Paulo Sawaya consultou o diretor sobre como deviam encarar os cursos complementares e iniciou-se um debate sobre isso, mas o proposto pelo diretor foi que “em face das leis federais vigentes, os cursos complementares são anexos aos cursos ginasiais”¹⁴⁵, mas para ele “o ideal é a organização de um Colégio Universitário-padrão, anexo à Faculdade de Filosofia, destinado a preencher as finalidades dos cursos complementares a que se refere a lei federal”¹⁴⁶, ou seja, que esse curso fosse anexado ao curso superior, como preparatórios aos cursos superiores, e não ao curso ginasial, como complementares, ao contrário do que sugeria Prof. Sawaya.

Apresentou como benefícios o uso dos laboratórios da faculdade, o que seria uma “apreciável economia de instalação”, ter aulas com professores assistentes, “sofrendo assim o influxo direto dos cursos superiores” e a oportunidade de se criar o espírito universitário

¹⁴² Trechos do Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.122.

¹⁴³ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.123.

¹⁴⁴ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.123.

¹⁴⁵ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.123.

¹⁴⁶ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.123.

desde cedo. Mas salienta que isso não impediria que, “de acordo com a lei federal vigente, continuassem a existir cursos complementares anexos aos ginásios. Os alunos desses cursos viriam disputar, com os do Colégio Universitário, as vagas existentes nos cursos superiores”.¹⁴⁷

Mais ainda, seria indicado ter um curso complementar padrão “anexo à Faculdade de Filosofia, dada a universalidade das suas cátedras, do que anexo ao Ginásio do Estado, onde haveria maior dificuldade de se imprimir ao ensino a orientação dos professores dos cursos superiores”.¹⁴⁸ Concordaram com esse ponto de vista André Dreyfus e Luigi Fantappiè.

Se à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras cabe o dever de formar o professorado secundário de carreira, possuindo ela todas as cadeiras que se ensinam no curso secundário e no complementar, se lhe cumpre manter em alto nível tal ensino e possuir amplos laboratórios de todas as cadeiras que os reclamam, por que não lhe entregarmos a direção ou pelo menos a orientação do curso complementar, cujos professores trabalhariam de comum acordo com os da Faculdade, utilizando também seus laboratórios? (DREYFUS, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 71.)

E, complementa Dreyfus, “Assim sendo, os futuros alunos de todas as Faculdades começariam seu aprendizado em comum, no Colégio Universitário, que já existe aqui, mas que poderia ser ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, o intercâmbio tão desejado ficaria assegurado.”¹⁴⁹

Assim o diretor Almeida Prado nomeia a seguinte comissão: Sampaio Doria, Luigi Fantappiè, Felix Rawitscher, Paul Vanorden Shaw e Paul Arbousse-Bastide. O prof. Fernand Braudel propôs que todas as áreas fossem contempladas nessa comissão e o diretor disse que isso já estava sendo quase que cumprido, mas como faltavam representantes das cátedras de Filosofia e Letras, foi proposto Jean Maugüé, para a de Filosofia e para a cadeira de letras o prof. Pierre Hourcade propôs o prof. Rebêlo Gonçalves. Para secretariar a comissão e ser o representante dos assistentes, foi nomeado o Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior.

Outro assunto foi a respeito do projeto do prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que estava sendo elaborado, e que para isso solicitava aos professores todas “as sugestões quanto às necessidades materiais de ensino das respectivas cadeiras, afim de que o

¹⁴⁷ Trechos do Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.124.

¹⁴⁸ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.124.

¹⁴⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 71.

plano do edifício seja, quanto possível, completo, atendendo a todos os requisitos indispensáveis a um bom ensino”¹⁵⁰.

Com isso, encerrou-se a seção, esperando-se a convocação de uma próxima para conhecer as sugestões da comissão de professores quanto à reforma do ensino.

Planos de reforma do ensino

Os professores da comissão nomeada na reunião de congregação, não conseguindo chegar a um acordo sobre as reformas do ensino, colocaram através de uma declaração que apresentariam suas sugestões e pareceres em separado.

Luigi Fantappiè junto com seu assistente, Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, apresentou 2 projetos, um relativo às regras do regulamento da faculdade e outro que propunha reformas de caráter geral ao ensino secundário.

Projeto de Reforma dos Estatutos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - Decreto nº 39 de 3 de setembro de 1934, que aprova os estatutos da Universidade de São Paulo

Deste projeto salientamos o Artigo 9º que diz:

“Além das atribuições legais comuns a todas as congregações do Instituto pertencentes a Universidade de São Paulo, competirá à congregação da Faculdade de Letras e Ciências organizar e dirigir um “Seminário Pedagógico”, destinado a ministrar o preparo pedagógico aos alunos da Faculdade candidatos aos diplomas de habilitação ao exercício do magistério secundário”¹⁵¹.

No Parágrafo 1º consta que no início de cada ano letivo, a congregação designará uma comissão de seus membros para dar cumprimento ao disposto no artigo 9. O Parágrafo 2º coloca que essa comissão criará imediatamente um plano de conferências sobre assuntos pedagógicos, seja de caráter geral, ou das diferentes matérias, (no máximo 1 por semana) bem

¹⁵⁰ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.125.

¹⁵¹ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.126.

como “um plano de aulas práticas a serem ministradas pelos alunos em estabelecimentos oficiais ou oficializados, na presença de professores ou assistentes especialmente designados pela comissão para tal fim”. O par. 3º coloca que esta comissão “outorgará um certificado de aproveitamento pedagógico aos alunos que, durante um dos anos de sua permanência na Faculdade”¹⁵², tiverem: a) assiduidade nas conferências e b) realizado com eficiência, a juízo da referida comissão, o número de aulas práticas por ela determinado.

Salientamos também o artigo 17 que aumenta o número de cursos a cargo da subsecção de Matemática da FFCL, muitos deles a cargo da Politécnica anteriormente:

Art. 17º: Ficarão a cargo da Subsecção de Matemática os seguintes cursos:

- 1 - Análise Matemática;
- 2 – Complementos de Análise Matemática;
- 3 – Geometria analítica e projetiva;
- 4 – Geometria descritiva e complementos de geometria projetiva;
- 5 – Análise Superior;
- 6 – Geometria Superior;
- 7 – Matemática complementar;
- 8 – Cálculo Vetorial;
- 9 – Mecânica Racional;
- 10 – Física Matemática;
- 11 - Mecânica Superior;
- 12 – Geodésia e Astronomia;
- 13 – Matemática para químicos e naturalistas;
- 14 – Cálculo das probabilidades e aplicações.

Alterando o artigo 20 que dizia:

Art. 20 – A Secção de Ciências compreenderás seguintes subsecções com as respectivas cadeiras fundamentais:

I – Ciências matemáticas:

1 – Geometria (projetiva e analítica) e História das Matemáticas

2 – Análise Matemática

3 – Mecânica Racional precedida de Cálculo Vetorial.

(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1934)

¹⁵² Anuário de 1936. p.127.

Diplomas:

Art. 26: A Faculdade outorgará diplomas de habilitação ao exercício do magistério no ensino secundário, para os seguintes grupos de matérias:

- 1- Português, Latim e Grego;
- 2- Matemática e Física;
- 3- Química e História Natural;
- 4- História e Geografia;
- 5- Filosofia e Sociologia;
- 6- Francês, Italiano e Espanhol;
- 7- Inglês e Alemão.¹⁵³

Art. 27º: O diploma para cada um dos grupos de que trata o art. anterior, poderá ser outorgado aos alunos da Faculdade após 3 anos de curso, uma vez satisfeitas as exigências seguintes:

- a) apresentarem o certificado de aproveitamento pedagógico para o respectivo grupo de matérias de que trata no art. 9 §3.
- b) terem conseguido aprovação nos cursos indicados para cada um dos diferentes grupos (aos conselhos das Secções, para decidir sobre o assunto).¹⁵⁴

Que busca alterar o artigo 28 colocado abaixo:

Art. 28 – A formação pedagógica de professores secundários se faz em um ano de curso, dividido em semestres, com as seguintes matérias:

- 1 – Biologia educacional aplicada ao adolescente;
- 2 – Psicologia educacional;
- 3 – Sociologia educacional;
- 4 – História e Filosofia da educação;
- 5 – Educação secundária e comparada;
- 6 – Metodologia do ensino secundário.

§ 1º – A cadeira de metodologia, sob a responsabilidade de um catedrático, será os assistentes que forem necessários, encarregados da metodologia especial de matérias isoladas, ou de grupos de matérias.

§ 2º – A licença para o magistério secundário será concedida somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das secções ou subsecções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica de professores secundários, do instituto. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1934)

¹⁵³ Anuário de 1936. p.129.

¹⁵⁴ Anuário de 1936. p.129.

A FFCL: MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO/ DESCONSTRUÇÃO/ RECONSTRUÇÃO

Várias modificações foram ocorrendo a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, tanto na direção da universidade e da faculdade, quanto mudanças de prédio, mudanças na legislação e alterações curriculares, no decorrer dos seus primeiros anos.

Mudanças na equipe gestora: reitores e diretores

No biênio 37/38 houve algumas mudanças na equipe gestora da USP, tendo o seu reitor, Prof. Dr. Reynaldo Porchat, trabalhado na função até 1937, sendo substituído em 1938 pelo Prof. Dr. Lucio Martins Rodrigues.

Já na direção da FFCL, o Prof. Dr. Antonio de Almeida Prado foi diretor de 1935 até 21/06/1937, o Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos de 22/06/1937 até 24/06/1938, assumindo seu posto em 25/06/1938 o Prof. Dr. Alexandre Correia. No biênio 1939-1941, ocupou o cargo o Prof. Alfredo Ellis Júnior, sendo substituído pelo Prof. Luiz de Anhaia Melo (1941). Já o Prof. Fernando de Azevedo dirigiu a FFCL nos anos 1941 a 1943. O Prof. André Dreyfus foi o diretor de 1943 a 1947, ano em que assume Astrogildo Rodrigues de Melo, sendo o primeiro diretor licenciado pela própria FFCL.¹⁵⁵

O diretor da terceira gestão, Ernesto de Souza Campos, e autor do anuário de 1937/1938¹⁵⁶, que apresenta uma “farta documentação sobre a vida da Faculdade, a qual constituirá, sem dúvida, inestimável subsídio para sua história”¹⁵⁷ inicia o relatório - que abrange o período de 1 de janeiro de 1937 a 1 de julho de 1938 - destacando o importante papel desempenhado pelo primeiro Diretor, o Prof. Almeida Prado, que era catedrático da

¹⁵⁵ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁵⁶ No anuário de 1937/38 aparece um relatório elaborado pelo então diretor da FFCL o Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos endereçado ao Reitor. O anuário de 37/38 traz em sua essência o resumo da gestão de Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos como diretor da FFCL, com resumo das conferências dos cursos de extensão universitária, currículo dos novos professores, etc.

¹⁵⁷ Anuário de 1937/1938. Apresentação.

Faculdade de Medicina, no cargo de diretor até o primeiro semestre de 1937, quando assumiu sua vida na clínica.

Campos diz que trabalhava “junto ao Escritório do Plano da Universidade de São Paulo” onde já se “habituará ao amor a esta instituição, cuja vida sempre acompanhei com o maior entusiasmo e interesse”¹⁵⁸, quando foi convidado a ser o diretor da FFCL. Reafirma que lhe foi “solicitado para assumir este empreendimento quando se achava empenhado nos trabalhos de organização dos planos da Universidade do Brasil, da Universidade de São Paulo, da Universidade de Porto Alegre e do Centro Médico da Baía - aceitou-o de espírito alto, na ânsia de bem servir aos interesses educativos de São Paulo.”¹⁵⁹

Ernesto de Souza Campos formou-se engenheiro na turma de 1906 pela Escola Politécnica e foi aluno da 1ª turma, de 1918, da Faculdade de Medicina, onde, em 1925, tornou-se catedrático. “Em meio século de trabalho obteve diversos títulos e galgou maturidade nas atividades no magistério, na pesquisa científica, em missões culturais, na vida pública e na historiografia”.¹⁶⁰

Mudanças na legislação: os movimentos legais que regeram a formação de professores de Matemática

Assim como a legislação educacional passou por diversas reformas a partir da década de 1920 até o final da década de 1940, período no qual nos debruçamos, a FFCL também passou por reformas, algumas para se adequar à legislação, outras, propostas pela própria universidade e/ou pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Uma das mudanças que foram ocorrendo no decorrer desses anos diz respeito a como seria a formação de professores proporcionada pela FFCL, alvo principal de nossas investigações neste trabalho.

Já em janeiro de 1934, mais precisamente em 25/01/1934, através do decreto nº 6.583 é incorporado à Universidade “os cursos superiores do Instituto de Educação, em que se

¹⁵⁸ Anuário de 1937/1938. p. 106.

¹⁵⁹ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.194.

¹⁶⁰<http://www.academiamedicinasapaulo.org.br/biografias/51/BIOGRAFIA-ERNESTO-DE-SOUZA-CAMPOS.pdf>. Acesso em 22/06/2015.

transformara, após uma série de reformas, a velha e tradicional Escola Normal da Praça da República”¹⁶¹, que tinha como objetivo ministrar a formação pedagógica em nível universitário.

Nesta incorporação, ou organização universitária, estavam envolvidos os seguintes cursos: “a Escola de Professores, criada pela reforma Fernando de Azevedo de 1933, o Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário, o Curso de Administradores Escolares, aos quais foi acrescentado mais um: o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, destinado exclusivamente à formação didática dos licenciandos da Faculdade de Filosofia.”¹⁶²

Assim, com a primeira turma que se formou em 1936, e prosseguindo nos anos de 1936, 1937 e no primeiro semestre de 1938, a colaboração entre a Faculdade e o Instituto de Educação foram intensas, “onde os licenciandos, simultaneamente com o último ano de curso da Faculdade, frequentavam as aulas que lhes dariam o diploma de professor secundário.”¹⁶³

Para o Curso de Formação Pedagógica do Professor Secundário, que se destinava também aos licenciandos de Matemática que pretendiam ser professores, as cadeiras constantes do currículo do Instituto de Educação eram as seguintes: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Educação Comparada e Metodologia do Ensino Secundário.¹⁶⁴

Já no ano de 1938, “o Governo do Estado, [...] deliberou, pelo decreto 9268-A, de 25 de junho, extinguir o Instituto de Educação e atribuir à Faculdade de Filosofia a formação pedagógica em nível universitário, criando, assim, a Secção de Educação que funcionou até a reforma federal de 1940.”¹⁶⁵

Através do mesmo decreto, o Governo do Estado “determinou a transferência para a Faculdade de Filosofia dos professores efetivos do extinto Instituto de Educação, bem como a de muitos de seus assistentes”¹⁶⁶, passando, assim, a contar, no segundo semestre de 1938, com a colaboração dos professores: Antônio de Almeida Júnior (Biologia Educacional), Noemy da Silveira Rudolfer (Psicologia Educacional), Fernando de Azevedo (Sociologia Educacional, transformada depois em segunda cadeira de Sociologia), Roldão Lopes de

¹⁶¹ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁶² *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁶³ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁶⁴ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁶⁵ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

¹⁶⁶ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 14.

Barros (História e Filosofia da Educação) e Milton da Silva Rodrigues (Estatística e Educação Comparada).

A cadeira de Metodologia do Ensino Secundário “não chegou a ser provida em caráter efetivo no Instituto de Educação, tendo sido, em 1936 e 1937, regida pelo Prof. Paul Arbousse Bastide e, em 1938, interinamente pelo Prof. Ramiro de Almeida, até que, por transferência de cadeira afim (Metodologia do Ensino Primário), foi provida efetivamente pelo Prof. Onofre de Arruda Penteadó Júnior.”¹⁶⁷

A cadeira de Biologia Educacional foi extinta e seu curso passou a ser ministrado pela cadeira de Biologia Geral a cargo do Prof. André Dreyfus.

Dessa forma, foi criada a Secção de Educação, destinada inicialmente apenas à formação pedagógica que os licenciandos já vinham fazendo no Instituto de Educação. Portanto, “ao terminar o ano letivo de 1938, puderam os licenciandos receber, pela primeira vez, o diploma de “professor secundário” expedido pela própria Faculdade de Filosofia.”¹⁶⁸ Dois anos após, em “1940, começou a funcionar regularmente o Curso de Pedagogia, adaptado já ao novo padrão federal. Desta maneira, em 1942, diplomaram-se os primeiros licenciados em Pedagogia.”¹⁶⁹

Mas o que era o padrão federal? O padrão federal foi estabelecido com a Faculdade Nacional de Filosofia, criada pelo decreto 1.190 de 4 de abril de 1939, pois “a ela tiveram de adaptar-se todas as outras Faculdades de Filosofia do país e, com elas, a Universidade de São Paulo.”¹⁷⁰

Lembremos que em 1936 havia sido criada a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro e, com ela, a segunda Faculdade de Filosofia oficial do Brasil. Essa, porém, teve vida curta, acabando em 1938.

Já a Faculdade Nacional de Filosofia tinha sido prevista desde a reforma Francisco de Campos, em 1931, mas, somente no ano de 1939, o Governo Federal instituiu a sua primeira Faculdade de Filosofia, que se tornou também “o padrão oficial para a organização das escolas destinadas à formação do magistério secundário.”¹⁷¹

¹⁶⁷ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁶⁸ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁶⁹ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁷⁰ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁷¹ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

Tal padronização trouxe várias modificações para a FFCL da USP, tais como a inserção da Pedagogia entre as Secções já existentes, as Secções de Ciências e Letras passaram a se dividir em cursos, passando a ser Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-germânicas.¹⁷²

A duração dos cursos continuou sendo de 3 anos, porém, agora, “reservou-se um ano especialmente para a formação pedagógica, num total, portanto, de quatro anos.”¹⁷³ E, a partir dessa mudança, “estabeleceu-se a distinção entre bacharel e licenciado, destinando-se este título apenas para aqueles que realizassem o Curso de Didática e aquele para os que apenas fizessem o curso fundamental de três anos.”¹⁷⁴

As mudanças afetaram também a distribuição das matérias nos cursos, “o que levou a Diretoria da Faculdade a determinar que a adaptação dos cursos ao padrão federal se fizesse progressivamente a partir de 1940”¹⁷⁵. Desta maneira, os alunos que cursavam o 2º ou 3º anos em 1940 tiveram direito de concluir o curso pelo antigo regime, disposto no decreto 7.069.

Com a nova organização instituída pelo decreto federal 1.190, foi necessária a elaboração de um novo regulamento para a Faculdade, o que ocorreu primeiramente com o regulamento disposto pelo decreto n. 12.038, de 1/7/1941, que foi posteriormente revogado pelo decreto 12.511 de 21/1/1942.

Este último decreto deu à Faculdade de Filosofia uma organização bem mais ampla que a estabelecida pelo primitivo regulamento e que é, salvo ligeiras modificações, a que ainda valia em até 1949, ano do último Anuário consultado neste trabalho.

Mudanças de local: A Universidade não está no prédio

Durante a instalação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foram por duas vezes necessárias a transferência da sede da administração e da maioria das secções que compõe a FFCL. A primeira, ocorrida em caráter provisório, a fim de não prejudicar o

¹⁷² *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁷³ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 15.

¹⁷⁴ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 16.

¹⁷⁵ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 16.

segundo semestre letivo do ano de 1937, e a segunda, nas férias de dezembro, para o edifício próprio da Alameda Gleite¹⁷⁶.

Portanto, em 1937, na gestão de Ernesto de Souza Campos, ocorreu a mudança provisória da Administração da FFCL e algumas seções para um prédio cedido pela prefeitura na Rua da Consolação e da posterior compra do prédio próximo ao Palácio dos Campos Elíseos até a mudança definitiva da FFCL para prédio próprio. Mas, convém frisar que os cursos de Matemática e Física ainda estavam fixados na Escola Politécnica e havia algumas seções na Faculdade de Medicina devido ao uso de seus laboratórios. Nas palavras de Candido Lima da Silva Dias, “As aulas de Fantappiè sempre foram ministradas na Escola Politécnica e lá o curso permaneceu até setembro de 1938, numa dependência da Eletrotécnica. Daí passamos para o prédio da Escola Normal (o atual colégio Caetano de Campos), na praça da República”¹⁷⁷. Dias ressalta também que “a Matemática da FFCL nunca esteve no casarão da alameda Gleite. Saindo do prédio da praça da República fomos para outro, no bairro do Paraíso, à rua Alfredo Élis, no dia 20 de junho de 1942”¹⁷⁸. Somente em agosto de 1949, “foi a transferência para a famosa sede da Faculdade, na rua Maria Antônia”¹⁷⁹.

Dessa forma, vemos o problema apontado por Campos quando diz que “a seção de Matemática conta apenas uma sala e tem a sua biblioteca em condição simbiótica como a nossa Escola de Engenharia”¹⁸⁰, faltando, assim, espaço a essas subseções, pois haviam adquirido, por exemplo, “coleções completas dos melhores jornais e revistas científicas da especialidade”¹⁸¹, coleções completas e raras, provendo as seções “das melhores fontes bibliográficas”, afirma ele, e essas ficavam dividindo espaço com as obras da Politécnica.

Com o curso de física o mesmo ocorreu, segundo o professor Mario Schenberg: “Primeiro a física funcionou na sede da Politécnica, na rua Três Rios, depois foi para uma

¹⁷⁶ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.186.

¹⁷⁷ Apud Bosi, 1994, p.99.

¹⁷⁸ Apud Bosi, 1994, p.99.

¹⁷⁹ Apud Bosi, 1994, p.99.

¹⁸⁰ Anuário de 1937/1938. p. 115.

¹⁸¹ Anuário de 1937/1938. p. 115.

casa velha na rua Tiradentes, e mais tarde para a avenida Brigadeiro, depois para a Maria Antônia e, finalmente, passamos para a Cidade Universitária.”¹⁸²

É notória a preocupação de Ernesto de Souza Campos quanto à falta de espaço para a montagem de uma biblioteca para a FFCL, uma vez que a aquisição de livros de qualidade parecia ser ponto importante para a formação que pretendiam realizar. No ano de 1937, por exemplo, ressaltou que foram obtidos mil contos para a aquisição de livros e periódicos, sendo metade desse montante utilizado já no ano de 1937. Com essa verba, conseguida através da lei n. 2481, de 13 de dezembro de 1935¹⁸³, adquiriram-se coleções completas de vários periódicos, requisitados pelos próprios catedráticos. Na área de Matemática foram comprados: “*Mathematische Annalen*” (edição original), “*Jahrbuch über die Fortschritte der Mathematik*”, “*Annales de l’École Normale Supérieure*” e “*Centralblatt für Mathematik*”, sendo que “a maior parte destas revistas tem o seu início no século passado, datando algumas de 1850, o que sem dúvida, vem valorizar de muito as respectivas coleções”¹⁸⁴, enfatiza Campos.

A biblioteca central estava ainda em processo de instalação, segundo o diretor Campos, e “quando ficar definitivamente instalada, poderá ser considerada, sob certos aspectos, uma das principais existentes em São Paulo, dado o alto valor das coleções especializadas que a compõem.”¹⁸⁵

Muitos professores concordavam sobre as necessidades prioritárias para um bom funcionamento da faculdade, como o professor André Dreyfus, quando coloca que “Professores e assistentes unicamente devotados à sua especialidade, meios razoáveis de trabalho material, bibliotecas bem organizadas são os elementos que nos hão de conduzir à posição de destaque que teremos de ocupar muito breve na Ciência internacional.”¹⁸⁶

Mas já “temos, pois, nestas secções de Física e Matemática, pessoal docente competentíssimo, corpo discente selecionado, aparelhagem boa, em alguns pontos melhor da

¹⁸² Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

¹⁸³ Relatório referente aos anos de 1934 e 1937 apresentado à Secretaria de Educação e Saúde Pública. Anuário de 1937/1938. p.210.

¹⁸⁴ Anuário de 1937/1938. p. 139.

¹⁸⁵ Relatório referente aos anos de 1934 e 1937 apresentado à Secretaria de Educação e Saúde Pública. Anuário de 1937/1938. p.210.

¹⁸⁶ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 254.

que a de muitos institutos congêneres, fontes bibliográficas magníficas”.¹⁸⁷ Só faltava mesmo, segundo Campos, espaço, e aproveita o espaço do Anuário para solicitar ao Reitor que tais obras e questões sejam logo resolvidas.

Mas convém ressaltar que no relatório de 1938, o então diretor Ernesto de Souza Campos, enfatiza que essas mudanças de prédio não afetaram a estrutura didática da Universidade de São Paulo, e que constantes mudanças e reformas no ensino são pouco efetivas. Segundo Campos, “no decorrer deste período administrativo nenhuma alteração sofreu a estrutura didática da Faculdade. Um dos maiores males das organizações nacionais são as contínuas reformas empreendidas pelas várias administrações que entre nós são em geral muito efêmeras.”¹⁸⁸

A centralização do curso propedêutico universitário na FFCL

Foi no ano de 1937, mais precisamente na sessão do Conselho Universitário de São Paulo do dia 30/08/1937, que o princípio de centralização foi aprovado após um ano de largas discussões acerca do assunto. O principal argumento era de que só teriam uma universidade de fato se houvesse uma “sistematização e articulação de serviços, com a reunião de elementos ou idênticos afins, para serem evitadas as duplicadas dispendiosas e desconexas”¹⁸⁹. A união de instalações materiais e didáticas envolvem laboratórios, gabinetes, museus e bibliotecas especializadas, o que segundo Campos, só pode ocorrer na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “que é a única faculdade propedêutica. É um terreno neutro onde se não realizam cursos de aplicação, e que é equidistante de todas as outras faculdades”¹⁹⁰.

Acreditavam que não poderiam existir peças funcionando em separado, como num mosaico, pois era preciso “um conjunto homogêneo e organizado dentro do espírito de ampla cooperação e mais perfeito aproveitamento das instalações de custo elevado e que exigem a aplicação integral dos que nela se dedicam ao magistério e à investigação original”¹⁹¹, assim como usam o argumento de que após décadas no Brasil de inúmeros departamentos separados

¹⁸⁷ Anuário de 1937/1938. p. 115.

¹⁸⁸ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.189.

¹⁸⁹ Anuário de 1937/1938. p. 140.

¹⁹⁰ Anuário de 1937/1938. p. 143.

¹⁹¹ Anuário de 1937/1938. p. 140.

em várias faculdades “não foi capaz de produzir Institutos do nível das grandes instituições congêneres existentes nas maiores Universidades estrangeiras”¹⁹², pois segundo exemplo do anuário, é possível ter um bom instituto de Física do que criar e gerar cinco ou seis.

Como argumentos contrários a tal mudança, apresentou-se a decisão de um Congresso que houve em Bruxelas e um inquérito realizado nos Estados Unidos que resolveram contra a centralização. Mas mesmo assim não se efetivaram na prática.

Alunos na FFCL – exames vestibulares, bolsas de estudo, comissionamento, e ecos, e silêncios, e...

Apresentamos a seguir os dados que mostram o fluxo de alunos por ano de matrícula, de 1934 a 1938, com os alunos inscritos ao exame vestibular, aprovados e matriculados por meio deste e por matrícula direta e sem exame, devido à posse de diploma anterior.

Tabela 1: Tabela de matriculados por ano

ANOS	Inscritos ao exame vestibular	Matriculados com exame vestibular	Matriculados sem exame vestibular	Total de alunos incluídos os repetentes
1934	17	16	166	182
1935	149	119	112	231
1936	95	61	30	91
1937	75	49	82	133
1938	189	117	0	135

Fonte: Anuário 1937-38. p. 218

Nota-se que os matriculados sem exame vestibular, isto é, aqueles que já possuíam curso superior e eram dispensados da prova de ingresso, foram diminuindo anualmente até que em 1938, “ficou suspenso, por determinação das autoridades federais de ensino, o direito de matrícula direta aos portadores de diploma de curso superior.”¹⁹³

No quadro a seguir, podemos ver a grande queda que existe entre o número de alunos de 1º e 2º anos e a explicação dada é que “os alunos reputados entre os diplomados por cursos superiores não tinham, em geral, a mesma persistência demonstrada pelos que provinham do

¹⁹² Anuário de 1937/1938. p. 142.

¹⁹³ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.221.

curso secundário. Em grande número, frequentavam as aulas apenas nos primeiros meses, abandonando-as não raro ainda no primeiro semestre (...).¹⁹⁴

Tabela 2: Tabela de circulação de alunos por turma até o ano de 1938

Turma	Matriculados no 1º ano	Promovidos ao 2º ano	Promovidos ao 3º ano	Licenciados
1934	182	38	32	28
1935	231	86	88	81
1936	91	65	58	-
1937	133	65	-	-

Fonte: Anuário 1937-38. p. 219

Nos anos de 1936 e 1937 nota-se também uma queda no número de candidatos que “explica-se, pela incerteza, então reinante, quanto ao direito de matrícula que poderia ser assegurado aos diplomados por escolas normais”, sendo já em 1938 “permitido aos professores normalistas ingresso na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em igualdade de condições com os candidatos que tenham concluído o curso secundário”.¹⁹⁵

Abaixo o aproveitamento destes professores admitidos por comissionamento, que no ano de 1936 passa a ter o número máximo de 33 vagas por ano, mediante um “rigor posto na sua seleção, para que os resultados do sacrifício que faz o Estado como financiamento dos seus estudos, por meio do pagamento dos seus vencimentos integrais durante o curso, seja compensado pela qualidade dos diplomados.”¹⁹⁶

Tabela 3: Quadro do aproveitamento dos professores comissionados junto a FFCL por turma

Turma	Matriculados no 1º ano	Promovidos ao 2º ano	Promovidos ao 3º ano	Licenciados
1934	-	-	-	-
1935	85	64	63	60
1936	12	11	10	-
1937	15	13	-	-
1938	10	-	-	-

Fonte: Anuário 1937-38. p. 218

¹⁹⁴ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.221.

¹⁹⁵ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.220.

¹⁹⁶ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.222.

A partir de 1937 as primeiras turmas com professores comissionados foram licenciadas e, portanto, “puderam ser abertas as inscrições para os primeiros concursos destinados ao provimento definitivo das cadeiras vagas ou novas dos ginásios oficiais do Estado.”¹⁹⁷

Já apresentamos que a USP teve como seus primeiros alunos os “filhos da boa sociedade paulista e dos fazendeiros do interior. Mas nos anos seguintes já foi diferente.”¹⁹⁸ Outro fato a mencionar refere-se à distribuição de bolsas de estudo “oferecido a grande número de estudantes, não pertencentes ao magistério primário - e, pois, impossibilitados de ser comissionados - oportunidade de se dedicar ao estudo na Faculdade de Filosofia”¹⁹⁹. Já em 1936, “o governo de São Paulo procurou estudantes no ensino médio e deu várias bolsas de estudo. Chegaram quase trezentos novos alunos de meios sociais mais humildes, sem uma formação exemplar, mas foram esses que contribuíram para que a universidade se consolidasse.”²⁰⁰

Dentre esses alunos comissionados e bolsistas dois deles foram contemplados com bolsas de estudos internacionais, o que mostra que “a iniciativa do Governo do Estado, incluindo nos seus orçamentos anuais uma verba destinada ao auxílio alunos pobres - sobretudo quando estes se destinam a uma carreira mais propriamente científica do que profissional, como é o caso dos que ingressam na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - deve ser ampliada, afim de proporcionar as mesmas oportunidades ao maior número de estudiosos, que futuramente elevem o nível científico do país, ou o do seu magistério secundário ou superior”.²⁰¹

Os alunos citados são Branca da Cunha Caldeira, da subsecção de Geografia e História, aluna comissionada e que foi terminar seus estudos e iniciar o Doutorado na França, e Marcelo Damy de Souza Santos, que foi bolsista já tardio, devido a sobras de verbas para bolsas, e que em 1938, já como assistente na Cadeira de Física Geral e Experimental, conquistou uma bolsa de estudos do Governo britânico para um estágio na Inglaterra.

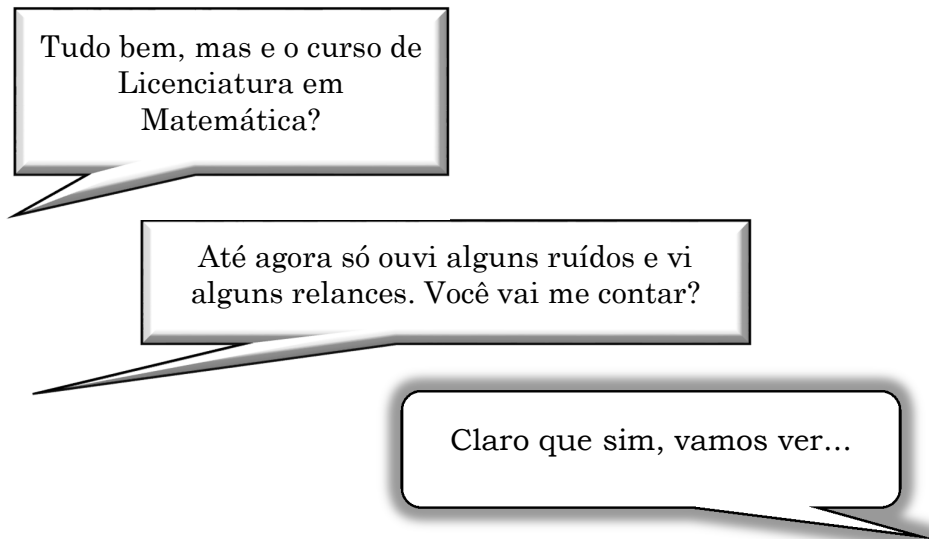
¹⁹⁷ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.222.

¹⁹⁸ Fernand Braudel. IstoÉ, São Paulo, n.371 de 1.2.1984. Apud Witter, 2006, p.39.

¹⁹⁹ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.223.

²⁰⁰ Fernand Braudel. IstoÉ, São Paulo, n.371 de 1.2.1984. Apud Witter, 2006, p.39.

²⁰¹ Anuário 1937-1938 da FFCL/USP. 1938. p.224.



A MATEMÁTICA CRIANDO A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DE UM PAÍS

Apresentaremos, a partir deste momento, outros cacos arqueológicos encontrados nos rastros dos discursos dos sujeitos responsáveis pela invenção e criação do curso de Licenciatura em Matemática na Universidade de São Paulo.

Esses cacos estão presentes nas falas de professores em discursos, palestras, artigos do anuário, mas também estão presentes nas palavras de diretores, intelectuais e alunos.

A Matemática cria a Licenciatura em Matemática ou a Licenciatura em Matemática se cria na Matemática, pois trazemos também neste texto informações a respeito desse campo de conhecimento que nos interessa, que é a Matemática, assim apresentamos qual o currículo do curso de Matemática proposto pelos professores e diretores, responsáveis pela invenção deste curso, apresentamos também as atividades extracurriculares desenvolvidas pela Licenciatura em Matemática nos primeiros anos da USP de São Paulo e o movimento dos professores responsáveis pelo fluxo do curso, o que sem dúvida afetam e influenciam no seu desenvolvimento e deixam-nos ver algumas linhas de forças presentes neste trabalho com a Matemática.

Iniciamos com o Prof. Dr. Luigi Fantappiè, que sem dúvida foi um dos principais elementos criadores e constitutivos desse curso que estamos buscando conhecer

arqueologicamente. Juntamente com as palavras de Fantappiè, trazemos uma fala do diretor Almeida Prado, que apresentam pontos muito consonantes. Um dos discursos do Prof. Luigi Fantappiè que colocaremos à vista foi ministrado numa palestra sobre o Ensino Secundário e Universitário a pedido de Almeida Prado, o diretor, até meados de 1937, que pedia a colaboração de seus professores a respeito de um plano de reforma do ensino brasileiro. Nessa conferência ele nos apresenta algumas de suas concepções, como veremos.

Sobre o Ensino Profissional, Fantappiè coloca a formação profissional como a preparação de uma peça para a engrenagem econômica, a preparação dos “jovens com um fim utilitário imediato, a fim de exercerem eficientemente determinado mister”²⁰², ou seja, o ensino profissional produz o “homem máquina (...) o homem de rotina”, um executor de operações de praxe, dessa forma, “na sua formação entram em jogo elementos que não dependem das suas qualidades pessoais”²⁰³, ou seja, desenvolver a prática e não a criação, “não a personalidade sempre nova e criadora que pode (...) produzir a máquina, dominando-a para os seus fins”²⁰⁴.

Esse tipo de discurso sobre a oposição teoria e prática, ensino acadêmico e ensino profissionalizante também é notado no próprio diretor Almeida Prado quando expõe em sua fala que o homem privado, particular, o homem comum “nem sempre será apto para se conduzir a si próprio”²⁰⁵, e seu interesse é dar ao filho instrução prática, pois vislumbra facilidades maiores na vida prática, não tem interesse nos assuntos gerais. Já a “função pública é a de despertar as atividades adormecidas, relacionadas com a solução dos assuntos gerais”²⁰⁶. Fantappiè também ressalta que “(...) no ensino profissional as regras e métodos práticos são únicos e suficientes”²⁰⁷.

Almeida Prado coloca em seu discurso de abertura da FFCL a sua visão de Educação e diferencia um ensino utilitário, com “sua aplicação prática presumível” de um ensino científico que visa “aperfeiçoar o intelecto, descer à interpretação erudita dos fatos, dar à cultura uma base filosófica e ao ensino uma afeição integral, que concorra tanto para

²⁰² Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.43.

²⁰³ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.43.

²⁰⁴ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.43.

²⁰⁵ Discurso de abertura dos cursos da FFCL proferido pelo Vice-Reitor e Diretor A. de Almeida Prado em 02/03/1935. Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.21. Reimpressão.

²⁰⁶ Discurso de Almeida Prado. Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.21.

²⁰⁷ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.45.

aprimorar o espírito como a inteligência, para educar, em uma palavra, no seu sentido mais doutrinário”²⁰⁸.

Fantappiè (1934, p.44), ao referir-se ao *ensino formativo da personalidade*, diferencia dois tipos diferentes de homem: o “homo aeconomicus” do “homo” completo, sendo que os que possuem apenas formação profissional estão no primeiro tipo e os que possuem uma formação superior são os homens completos.

Já segundo Almeida Prado, o interesse no bem comum era característica de poucos, não chegava a dez por cento, sendo apenas essa minoria

[...] atraídos pela vontade de saber, pela curiosidade científica, essa inquietação cerebral que talha, congenitamente, certos indivíduos para as batalhas do pensamento e da inteligência. A esses, principalmente, é que deve visar a finalidade do ensino, porque só eles adquirirão uma formação mental útil à comunhão. Entre eles, entre essa fina floração espiritual, é que se recrutarão os dirigentes da opinião, os homens públicos, os cérebros pensantes da nação. (PRADO, Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.22.)

E defende que as Faculdades superiores limitem o número de alunos por esse motivo, a fim de criar “uma verdadeira aristocracia do talento e da capacidade”²⁰⁹.

Tais homens completos, segundo Fantappiè, devem ser “os cientistas, os literatos e artistas, e em geral, todos os laureados pelas faculdades universitárias”²¹⁰. Estes sempre enfrentam novos problemas que não são resolvidos por “aplicação mecanizada e automática de fórmulas e regras, mas encarando os casos com toda a sua personalidade”²¹¹, ou seja, os profissionais liberais precisam ter uma cultura organizada e rica, precisam de “personalidade espiritual”. Para esses deve haver um “ensino que tem por fim formar personalidades autônomas, e não peças de máquinas”²¹², portanto, devem obter a matéria prima da cultura.

É interessante notarmos que Prado deixa claro por diversas vezes em sua fala a concepção de ciência como meio de atingir a verdade. Segundo ele, a ciência tem “a ânsia de apreender a verdade”²¹³, sendo os intelectuais extremos capazes de refletir as “verdades eternas” que “apreendeu aos segredos do universo”²¹⁴. Nessa concepção não há preocupação

²⁰⁸ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.21. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

²⁰⁹ Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.22. Discurso de Almeida Prado.

²¹⁰ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.44.

²¹¹ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.44.

²¹² Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, Faculdade de Direito. Anuário de 1934-35, p.44.

²¹³ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.22. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

²¹⁴ Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.23. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

com aplicações práticas de tais verdades descobertas, podendo estas ser ou não complementos dos estudos teóricos.

Portanto, sua ideia de ciência leva a influências na área educacional que o leva a dizer que

[...] o ensino não há de restringir-se, pois, à órbita da prática ou da teoria, separadamente: tem que ser integral; a sua função, eminentemente cultural e educativa, é a de acoroçoar a pesquisa platônica, a de fecundar a produção e a de despertar a curiosidade e o gosto da ciência pela ciência, sem nenhuma preocupação material imediata. (PRADO, Anuário 1934-1935, p.25)

Essa discussão também englobava o Ensino Secundário, pois, segundo Campos, para que este tenha caráter formativo, necessita que cumpra com eficiência sua grandeza, dispondo de várias condições como “bons laboratórios e museus, mestres bem remunerados e bem selecionados, por concursos bem dirigidos, necessita ser de categoria oficial, sem preocupação de receita mantenedora”²¹⁵, pois é do poder público a obrigação de proporcionar a todos educação de qualidade. Também coloca que para que estas instituições tenham sucesso é preciso que estejam bem aparelhadas e com mestres de qualidade. Alguns tópicos citados como característicos de qualidade são “mestres integrais, com programas fundamentais, sintéticos, factíveis, sem preciosismos”²¹⁶, pois, para ele, o excesso de disciplinas torna os currículos ineficientes ou prejudiciais.

Observe agora a fala de Fantappiè ressaltando a teoria e a prática a ser trabalhada conjuntamente: “Não se pode ensinar matemática sem dar alguns teoremas e regras de cálculo”²¹⁷.

Fantappiè continua colocando que no ensino formativo regras e métodos formativos não são suficientes, pois não se forma uma personalidade humana através do acúmulo de fatos, regras ou teoremas, como uma enciclopédia, mas quando esses formam “um todo orgânico”. E cada um produz esse todo distintamente, com diferentes disposições, isso “constitui a nossa própria personalidade espiritual”²¹⁸.

Fantappiè diferencia também em sua fala dois tipos de cultura: a enciclopédica e a orgânica. Para ele, a cultura enciclopédica é formada de conhecimentos isolados que um

²¹⁵ História da USP. Campos, 2004, p.74.

²¹⁶ História da USP. Campos, 2004, p.74.

²¹⁷ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p.45.

²¹⁸ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p.45.

homem “mesmo erudito, (...) fica repetindo como um papagaio aquilo que aprendeu”²¹⁹. Já a cultura orgânica

[...] é a única que impele o homem a adquirir sempre maior número de conhecimentos, a fim de completar as lacunas que sempre, infalivelmente, há de sentir. Isto não se dá com o simples erudito. Não havendo uma conexão geral entre os seus conhecimentos, não poderá ele notar, na sua cultura, lacunas por preencher. Somente um estímulo exterior o levará a aumentar o acervo dos conhecimentos conquistados. (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.46-47)

Fantappiè talvez teria, em sua experiência como professor, percebido a importância do aprendizado orgânico quando coloca que

Sinto isto principalmente na matemática. A consciência da conexão entre as suas diversas partes leva o homem à procura de aquisições novas, as quais por sua vez abrem novos horizontes onde é forçoso penetrar. Este estímulo constante é que conduz o homem a descoberta de novos fatos.” (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.47)

Essa posição de Fantappiè de colocar que “uma pessoa não pode ser julgada pelo número de fórmulas que sabe de cor, ou pelo número de fatos que conhece. O valor de uma personalidade deve julgar-se como se julga uma obra de arte, como um edifício arquitetônico”²²⁰, parece ser muito próxima a uma crítica colocada por Almeida Prado quando ele se refere ao excesso de especialização e visão pragmática do ensino em detrimento de uma cultura geral, fato que provoca o surgimento de outra categoria, a dos “sábios ignorantes”, que coloca o especialista entre esses dois tipos, já que não pode ser classificado nelas. “Não é um sábio porque ignora formalmente tudo que não entra em sua especialidade; porém tão pouco é um ignorante, porque é um ‘homem de ciência’ e conhece muito bem sua partícula de universo”²²¹.

Isso com certeza nos faz pensar quanto ao papel do professor, mas Fantappiè não se isenta de colocar sua concepção quando fala que “O papel do professor é, não somente ministrar aos alunos a matéria prima, mas também dirigir, como arquiteto, a formação do edifício cultural que será a personalidade de cada um”²²². E completa que “Devemos ter, portanto, ao lado do ensino profissional, o ensino formativo, que dá a possibilidade de formar

²¹⁹ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p.46.

²²⁰ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p. 46.

²²¹ Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.25. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

²²² Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p.45.

no aluno um núcleo inicial, uma base sobre a qual se tem de desenvolver uma verdadeira personalidade.”²²³

Essa visão é apresentada também por um dos seus alunos, Mario Schenberg, ao dizer em entrevista (1984) que considerava a universidade brasileira daquela época melhor do que a de agora, e um dos motivos era a diferença no modo de encarar o ensino, pois, segundo ele, “havia pessoas preocupadas em dar aulas levando em conta a didática, mas havia uma certa intuição na Universidade de que o importante não era tanto transmitir conhecimento mas estimular a criatividade do aluno.”²²⁴

Fantappiè continua colocando que de nada adianta saber de cor regras e fórmulas as quais podem ser encontradas em manuais. Por outro lado, coloca que há objeções quanto ao ensino teórico por parte de algumas pessoas, por considerarem pouco útil – valendo-se apenas de suas aplicações práticas e utilitárias, tal qual colocado anteriormente, mas Fantappiè defende o ensino teórico:

O ensino teórico tem a vantagem de insistir, principalmente, sobre os conceitos fundamentais da disciplina que se estuda. Assim, em matemática, certos conceitos essenciais como a noção de razão entre duas grandezas, de área de uma figura plana, se forem bem dados, é lícito esperar que deixem traços indelévels na mente dos alunos. (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.48)

O Prof. André Dreyfus comenta a questão do ensino teórico dizendo acreditar que “muitas das críticas que, nesse sentido, temos ouvido, provêm da oposição que entre nós se tem feito ao chamado ensino teórico. Tem-se com efeito, dito e repetido, que um dos grandes males de nosso ensino superior é ser demasiado teórico.”²²⁵ Mas ele considera que “esse ensino dito teórico não é nem teórico, nem prático, mas apenas pedantesco.”²²⁶ Como exemplo ele cita a formação dos médicos, que segundo ele falha nos quesitos teórico e prático. “Não se compreende, por exemplo, que um médico possa deixar de receber um ensino prático, técnico, completo, das cadeiras cujo conhecimento lhe permitirá precisamente exercer sua profissão. Quem poderá ser médico sem saber palpar, percutir, auscultar? E realmente

²²³ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p. 46.

²²⁴ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

²²⁵ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69.

²²⁶ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69.

nem sempre tais noções têm sido ministradas como convém. Agora, supor que o conhecimento de tais técnicas seja “todo” o ensino é cometer erro imperdoável.²²⁷

Mas o professor Dreyfus também fala da matemática quando diz que “Se passarmos para a química, a física e a matemática não poderemos penetrar na análise do que quer que seja, sem um estudo teórico consciencioso.”²²⁸ Pois, “O ensino exclusivamente prático formará técnicos, nunca homens capazes de interpretar os fenômenos que estudam. O mal provém de termos chamado ensino teórico a uma coisa que não é nem ensino, nem teoria.”²²⁹

Almeida Prado, por sua vez, também responde às críticas que o ensino no Brasil é excessivamente teórico, dizendo que o mal é deixar-se cair em pura retórica, mas a “exposição doutrinária, desde que seja moderna e substanciosa, instrui e convida à meditação. A sua verdadeira insuficiência consiste em não ser ainda inteiramente científica.”²³⁰

Fantappiè explicita sua concepção ou um desejo quando desabafa “E, um aluno deve sentir prazer ao encontrar uma noção intuitiva sob uma forma perfeitamente clara e precisa.”²³¹

Os programas e exames também são discutidos por Fantappiè em seu discurso que procurava pensar sobre um plano de reforma do ensino brasileiro.

Quanto ao currículo, Fantappiè ressalta mais uma vez a importância de um currículo mais formativo e mais orgânico, como ele coloca anteriormente, e que dê mais oportunidade de serem usados como ferramenta de construção de conhecimento e não como especialização sem visão do que se realmente aprendeu:

[...] desejo propor às autoridades competentes que aliviem os programas dessa matéria, da grande quantidade de fórmulas e regras que os mesmos contêm. O ensino da matemática nos ginásios deve dar, sobretudo, os conceitos elementares, mas com o absoluto rigor lógico que caracteriza a matemática, e que constitui o seu grande valor no ensino. (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.49)

Com isso, ele quer deixar claro sua discordância de fatos do tipo: por que derivar se não se sabe o que é uma derivada? Observe suas palavras:

Quero também falar dos programas de ensino, os quais, na minha opinião, não devem ser fixos, mas ter a possibilidade de se modificarem sempre,

²²⁷ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69.

²²⁸ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69.

²²⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69.

²³⁰ Anuário 1934-1935 FFCL/USP, p.25. Reimpressão. Discurso de Almeida Prado.

²³¹ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Faculdade de Direito. Anuário 1934-35, p. 48.

acompanhando de perto o progresso da ciência. É isto que se faz nas universidades antigas da Europa, onde certos cursos, mais elevados, não têm programa algum. Seria, igualmente, muito útil, suprimir a rigidez dos regulamentos, que tira ao ensino toda a maleabilidade de que necessita para atingir os fins essenciais da Universidade. (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.50)

Ao tratar sobre os exames, Fantappiè coloca que esses devem acompanhar a orientação dada ao aluno, ou seja, “No ensino profissional, é aceitável que se julgue o estudante segundo o maior ou menor número de regras aprendidas”²³², já “No ensino formativo, porém, este critério é absurdo: o aluno só pode ser julgado pelo conhecimento global da matéria dada.”²³³ Ou seja, ele é contra as provas parciais por deixar o todo de lado:

Ora, a falta de um rigoroso exame final torna impossível avaliar justamente o mais importante do curso, isto é, a conexão de toda a matéria, pelo menos na minha disciplina e, principalmente, no ensino universitário. (FANTAPPIÈ, Anuário de 1934-1935, p.49)

Além de Fantappiè, que já fazia parte dos catedráticos desde a fundação da USP, novos professores foram contratados em 1936 para as cátedras, devido ao início do 3º ano dos cursos, tanto brasileiros como estrangeiros, estando entre eles o italiano Giacomo Albanese, da Faculdade de Matemática da Universidade de Pisa, para a cátedra de Geometria (analítica e projetiva) e História das Matemáticas, que sem dúvida foi outro pilar para a criação do curso de Licenciatura em Matemática e, segundo o professor Candido, “O Albanese chegou aqui antes do Castrucci entrar (...) Nos primeiros dias de agosto de 1936.”²³⁴

Luigi Galvani, da Faculdade de Economia e Comércio da Universidade de Nápoles, chegou para assumir a cadeira de Estatística, entre outros de diferentes áreas, “ficando assim, quase preenchido o quadro didático da nossa estrutura fundamental, faltando apenas, para a sua completa integração, o provimento das cátedras de Língua e Literatura Inglesa, Língua e Literatura Alemã e Língua e Literatura Espanhola, na Secção de Letras.”²³⁵

Dessa forma, no ano de 1936, as cátedras de Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP eram compostas por Luigi Fantappiè – Análise Matemática e Giacomo Albanese – Geometria (projetiva e analítica) e História das Matemáticas. Como

²³² Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Fac. de Direito. Anuário 1934-35, p. 49.

²³³ Conferência realizada por Luigi Fantappiè em 15/10/1935, na Fac. de Direito. Anuário 1934-35, p. 49.

²³⁴ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.253.

²³⁵ Anuário de 1936. Noticiário. p.85.

assistentes científicos estavam Omar Catunda²³⁶, em Análise Matemática e Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, em Geometria.

Quanto ao relacionamento de ambos, o professor Castrucci afirma que “Era bom o relacionamento. Eles eram de temperamentos diferentes... eram pessoas já pela origem – italianos são raça... – então um era siciliano e o outro do norte... (...) Do centro... do centro... Mas ele não nasceu em Roma, Fantappiè não nasceu em Roma, ele nasceu em Viterbo.”²³⁷

Giacomo Albanese nasceu em Geraci Siculo, no ano de 1890, e faleceu em São Paulo, em 1947. Em Pisa foi assistente de Dini e Nicoletti e, por alguns meses, também assistente de Severi, em Pádua. Ensinou Geometria na *Accademia Navale di Livorno* (1920-1923), em Catania (1923-26), em Palermo (1926-29) e em Pisa (1929-1936), partindo para São Paulo em 1936.

Segundo o professor Edison Farah, os estrangeiros “eram professores excelentes, como, por exemplo, o Albanese, que eu conheci: a aula dele era coisa de ... eu não tomava nota de nada, só assistia às aulas dele e ficava embevecido com as aulas dele. Era daqueles que podiam dizer “pelo meu teorema” (risos) e era o teorema dele mesmo, teorema importante...”²³⁸.

O Prof. Giacomo Albanese, um dos ícones do movimento de criação do curso de Matemática da USP, publica no anuário de 1936 um artigo intitulado “Sobre o Ensino da Geometria”, no qual ele apresenta algumas de suas concepções acerca do ensino de Matemática, uma vez que ele era nessa época o catedrático da cadeira de Geometria Projetiva e Analítica e História da Matemática da FFCL da USP.

Para Albanese, a Geometria é fundamental na “formação mental dos jovens estudantes”, pois ela “é a ciência que, mais que qualquer outra, harmoniza o surto inventivo da inteligência e o rigor lógico do raciocínio”, pois desenvolve a intuição e as forças dedutivas do pensamento, e “a geometria é intuição e dedução harmonicamente fundidas”,

²³⁶ Formado na Escola Politécnica de São Paulo em 1930, trabalhou como engenheiro da Prefeitura de Santos por breve período. Em 1933, prestou concurso para a cadeira de Cálculo Infinitesimal da Escola Politécnica, mas não obteve êxito. Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Teodoro Ramos, que tivera papel primordial na escolha dos professores estrangeiros que participaram da fundação, ofereceu-lhe o lugar de assistente de 1ª categoria, dando início à carreira acadêmica de Omar Catunda. Foi assistente de Luigi Fantappiè, matemático italiano de renome, professor da Universidade de Bolonha e que teve grande influência no desenvolvimento da matemática no Brasil. (<http://www2.uefs.br/nemoc/omarcaturda/omarcaturda.html>). Acesso em 09/10/2015.

²³⁷ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.253.

²³⁸ Professor Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada pela RBHM em 2007, p. 256.

sendo que a intuição “é unção do espírito artístico e inventivo” e a dedução “é a formação coordenadora, racional e científica que a guia e orienta”. A geometria é, portanto, de “caráter essencialmente formativo”.²³⁹

O catedrático da cadeira de geometria coloca que “o ensino da geometria exige (...) particular atenção”, sendo que primeiro deve-se desenvolver a intuição e depois a dedução, em um processo contínuo, no qual a intuição norteia a dedução e essa ajusta e adequa novas intuições, assim “nas escolas secundárias, é especialmente recomendável não reduzir o ensino a uma árida exposição de teoremas, de fórmulas ou de relações trigonométricas, frequentemente inútil e danosa, pois, procedendo desta maneira, a geometria perde sua real importância de ciência viva e fecunda e torna-se um inútil receituário vulgar e inconcludente.”²⁴⁰

Dessa forma, “as verdades geométricas devem ser primeiramente intuídas e depois deduzidas logicamente.”²⁴¹ Esse trabalho de aprendizado sucessivo e formativo deveria se completar no Colégio Universitário, e os alunos deveriam iniciar a universidade conhecendo a fundo a geometria elementar, segundo Euclides, pois é modelo de ciência racional, segundo a concepção de Albanese, “pela pureza do método hipotético-dedutivo”²⁴².

Outro ponto interessante é o entendimento sobre que conteúdos e que geometria cada curso deveria aprender. Primeiramente, Albanese coloca que é importante diferenciar um ensino propedêutico de um superior. O propedêutico compreende a Geometria Analítica, a Projetiva e a Descritiva, necessária tanto aos alunos de Engenharia, como para os de Matemática e Física, sendo que “para os alunos de engenharia é suficiente a parte geral, mesmo com orientação analítica”²⁴³, pois esses trabalham com problemas fundamentais.

Já para os alunos da Matemática e Física a geometria projetiva assume maior interesse quando é desenvolvida com o método puro de Staudt – que trabalha com construções lógicas e simples, partindo de conceitos de ponto, reta e plano e de poucos postulados projetivos – pois “durante o desenvolvimento do curso, os mesmos alunos, oportunamente lembrados dos poucos elementos de partida, muitas vezes ficam surpresos e maravilhados com as

²³⁹ Texto *Sobre o ensino de geometria* de Giacomo Albanese. Anuário 1936, p.27.

²⁴⁰ Todas as citações do parágrafo fazem parte do texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p. 28.

²⁴¹ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p. 28.

²⁴² Todas as citações do parágrafo fazem parte do texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p. 28.

²⁴³ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.28.

possibilidades do pensamento humano”²⁴⁴, o que é bastante recomendável, pois “esta impressão de maravilha, que deve ser o orgulho do professor, deve ser particularmente cuidada e estimulada, porque muitas vezes é fonte de entusiasmo e de grandes promessas.”²⁴⁵

E o método puro também é “recomendável pelas maravilhosas deduções que, com seu auxílio, podem-se obter no campo das geometrias não euclidianas”²⁴⁶ que são fundamentais na teoria da relatividade. Outro ponto considerado por Albanese a respeito do método puro no ensino da Geometria no Curso de Matemática é que o método puro precisa, segundo ele, de mais aulas que o analítico, portanto, é mais conveniente para os alunos de Matemática, já para os alunos da Engenharia, a Geometria deve ser mais descritiva, pelo “caráter mais marcadamente profissional, especialmente quando acompanhado de numerosas aplicações”²⁴⁷, usuais na Engenharia.

Em relação ao ensino de geometria superior, o prof. Albanese acredita que deva ser somente realizado para os alunos do curso de Matemática, depois das disciplinas Geometria Projetiva e Complementos de Projetiva, na quais verão tudo o que não se dá num curso padrão. Ele cita, como exemplo de conteúdos importantes a serem desenvolvidos nessa disciplina de Complementos de Projetiva,

[...] os sistemas nulos, as cúbicas planas e reversas, as quárticas reversas de 1ª e 2ª espécie, a geometria da reta, o absoluto, a projeção estereográfica, a teoria da polaridade, as formulas de Plücker, as superfícies de terceira ordem, a superfície de Steiner, as transformações quadráticas, etc., etc. (ALBANESE, Anuário de 1936, p.29)

que seriam suficientes, segundo ele, para um curso anual semanal de 3 horas, como ele propunha. Inclusive Albanese estava trabalhando alguns destes conteúdos com os alunos de 2º e 3º anos em 1936, uma vez que ele considerava-os “argumentos de capital importância, e que de maneira alguma podem ser ignorados pelos que desejem ainda que só a habilitação ao ensino da matemática no curso secundário.”²⁴⁸ Interessante como ele se mostra em uma visão de matemático e professor de matemática.

Com relação ao curso de Geometria Superior, sugerido por ele aos alunos de 3º ano e aos candidatos à láurea de Matemática, Albanese dá vários exemplos de conteúdos que poderiam fazer parte dos cursos anuais da Geometria Superior:

²⁴⁴ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.29.

²⁴⁵ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.29.

²⁴⁶ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.29.

²⁴⁷ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.29.

²⁴⁸ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.29.

[...] geometria dos hiperespaços, geometria dos espaços não euclidianos, geometria algébrica, integrais abelianas e integrais de Picard, geometria diferencial, geometria projetiva diferencial, geometria numerativa, e, por fim, a moderna topologia ou ‘*analysis-situs*’, com as suas brilhantes aplicações analíticas e geométricas. (ALBANESE, Anuário de 1936, p.30)

Albanese complementa com um desabafo em relação às metas não alcançadas nos cursos de sua cadeira, dizendo que “neste ano não me foi possível desenvolver um verdadeiro curso de geometria superior, uma vez que o preparo dos alunos não lhes permitiria acompanhar-me, e limitei-me, como já o disse, aos complementos de geometria projetiva.”²⁴⁹

Mas como trabalhava os mesmos conteúdos com os alunos do 2º ano, Albanese tinha por intenção, portanto, melhorar as condições citadas, com o objetivo de, “depois de algumas noções indispensáveis de geometria hiperespacial, desenvolver a geometria sobre uma curva, segundo a moderna orientação da escola geométrica italiana, e, até onde seja possível, desenvolver a teoria das superfícies de Riemann e das respectivas integrais abelianas”²⁵⁰ no 3º ano do curso, como sugeriu.

Uma sugestão pedagógica que Albanese dá para o ensino da geometria e para sua maior eficiência no ensino, é que seria

[...] necessário instituir, também em São Paulo, como em todas as universidades europeias, um gabinete de geometria com uma coleção de modelos e de instrumentos geométricos, suficientemente completa, que os futuros mestres de matemática não podem nem devem desconhecer (ALBANESE, Anuário de 1936, p.30),

algo como um Laboratório de Matemática suponho, que teria por objetivo, através de tais modelos e instrumentos, propiciar um valor formativo e educativo, “pois auxiliam a não fácil, antes pelo contrário, muitas vezes difícil, intuição das figuras espaciais e convidam os jovens a observações e a construções de notável importância.”²⁵¹

Assim se apresentam algumas das concepções sobre o ensino de Matemática e sobre o curso de Licenciatura que estava se iniciando, de dois dos principais professores responsáveis por essa invenção, um curso de Licenciatura em Matemática dentro de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

²⁴⁹ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936, p.30.

²⁵⁰ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936. p.31.

²⁵¹ Texto *Sobre o ensino de geometria*. Anuário 1936. p.31.

O CURSO

A partir do ano de 1936 foram desenvolvidos os cursos regulares nos três anos. No primeiro ano, o Prof. Luigi Fantappiè ministrava, dentro de sua cadeira de Análise Matemática, o curso conforme o programa regular, que de forma sucinta constava de: teoria dos conjuntos lineares (conjuntos ordenados, densos e contínuos, pontos de acumulação, conjuntos derivados, pontos isolados, entre outros), funções e teorias dos limites, teoria das derivadas das funções de uma variável e suas aplicações, integrais das funções de uma variável, teoria das funções de mais variáveis (funções homogêneas, funções implícitas, matriz jacobiana, derivadas de funções implícitas, entre outros), integrais das funções de mais variáveis (fórmulas de Green, integrais múltiplas, diferenciais exatas, por exemplo), aplicações geométricas do Cálculo Diferencial e Integral (séries de termos complexos e série de funções, critérios gerais de convergência, séries de Taylor, etc.), e equações diferenciais.

Já as aulas de exercícios do 1º ano eram ministradas pelo seu assistente Dr. Candido Lima da Silva Dias, contratado como assistente científico de 2ª categoria no ano de 1937, após sua formatura, na turma de 1936²⁵², que além dos conteúdos previstos, trabalhou também sobre pontos de Álgebra Superior, num total de 84 aulas.

No segundo ano, que tem seu programa variável de ano para ano²⁵³, o Prof. Luigi Fantappiè trabalhava com os conteúdos de congruência numérica, teoria geral das séries - numéricas e de funções, teoria das equações diferenciais ordinárias - totais e de derivadas parciais e início da Teoria das Funções Analíticas, que era tema de sua pesquisa na época. Nessa série, as aulas de exercícios eram trabalhadas pelo seu outro assistente Omar Catunda.

No terceiro ano, que também não tinha um programa fixo, variando de ano para ano²⁵⁴ conforme a turma, “para que se ofereça aos alunos formados a oportunidade de seguirem novos cursos, que lhes amplie a cultura e os habilite para o doutorado”²⁵⁵, o Prof. Luigi Fantappiè trabalhou, em 1937, com a teoria dos grupos contínuos finitos de transformações e suas aplicações à integração das equações diferenciais. As aulas do terceiro ano iniciaram em

²⁵² Como assistentes científicos contratados em 1936 estavam Omar Catunda, em Análise Matemática e Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, em Geometria.

²⁵³ Anuário de 1937/1938. p. 287.

²⁵⁴ Anuário de 1937/1938. p. 287.

²⁵⁵ Anuário de 1937/1938. p. 157.

17 de março e terminaram em 29 de outubro de 1937, totalizando de 64 aulas. O responsável pelas aulas de exercício para o terceiro ano também foi Omar Catunda.

Para a cadeira de Geometria, o Prof. Giacomo Albanese seguiu o programa regular para o primeiro ano, que em linhas gerais constam de Geometria Analítica (coordenadas nas formas fundamentais da primeira espécie, coordenadas no plano pontilhado, equações das curvas em geral, equações lineares representando retas, coordenadas no espaço pontilhado, equações das superfícies e das curvas no espaço em geral, equações lineares representando planos, equações das retas no espaço, coordenadas homogêneas e coordenadas projetivas) e Geometria Projetiva (entre eles homologia, homografia e cônicas).

As aulas de exercícios do 1º ano eram ministradas pelo assistente Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Junior, no primeiro semestre e pela aula de 3º ano Yolanda Monteux, no segundo semestre.

Para o segundo ano desta cadeira, seguiu-se o programa de Complementos de geometria projetiva (com quádricas, projetivas em formas de 3ª espécie, sistemas nulos, complexos lineares, entre outros).

No terceiro ano do curso de Geometria, que também não tinha seu programa fixo, tratou-se sobre o estudo da Geometria dos hiperespaços e das Geometrias sobre uma curva.

Modificações curriculares após a padronização oficial

Com a reestruturação e reorganização regulamentadas pelo decreto 12.511 de 21/1/1942, que deu à Faculdade de Filosofia uma organização mais ampla que a estabelecida pelo regulamento anterior, o já denominado Curso de Matemática da Seção de Ciências ficou com a seguinte distribuição curricular:

1º ano:

Análise Matemática
Geometria Analítica e Projetiva
Física Geral e Experimental
Cálculo Vetorial

2º ano:

Análise Matemática
 Geometria Descritiva e Complementos de Geometria.
 Mecânica Racional
 Física Geral e Experimental
 Crítica dos Princípios de Matemática

3º ano:

Análise Superior
 Geometria Superior
 Física Matemática
 Mecânica Celeste
 Crítica dos Princípios.²⁵⁶

E o Curso de Didática, que era oferecido aos bacharelados da FFCL e que dava o diploma de Licenciado no curso em que o aluno já era bacharel, era composto pelas seguintes disciplinas:

Didática Geral
 Didática Especial
 Psicologia Educacional
 Administração Escolar e Educação Comparada
 Fundamentos Biológicos da Educação
 Fundamentos Sociológicos da Educação.²⁵⁷

Mas em 1946 ocorreu nova reforma nos cursos da FFCL, ditada pelo decreto federal nº 9.092. Nessa reforma foi “acrescentado em todos os seus cursos mais um ano de caráter obrigatório e criados os cursos de especialização que vieram permitir aos bacharéis e licenciados um contato maior com a Faculdade”²⁵⁸. Esses cursos eram optativos e realizados após a graduação.

E novas alterações curriculares ocorreram com esse decreto, passando a ter a seguinte composição:

1º ano:
 Análise Matemática
 Geometria Analítica e Projetiva
 Física Geral e Experimental

²⁵⁶ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 17.

²⁵⁷ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 21.

²⁵⁸ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 21.

Cálculo Vetorial
Complementos de Matemática.

2º ano:

Análise Matemática
Geometria Descritiva, Analítica e Projetiva.
Mecânica Racional
Física Geral e Experimental
Crítica dos Princípios e Complementos de Matemática
Complementos de Geometria.

3º ano:

Análise Superior
Geometria Superior
Física Matemática
Mecânica Celeste
Crítica dos Princípios.
Álgebra (Topologia Plana)
Análise Matemática²⁵⁹

4º ano:

Opção pelos alunos de duas ou três Cadeiras ou Cursos oferecidos pela Faculdade, quando então, sendo aprovados, diplomam-se bacharéis. Ou poderiam cursar as Cadeiras de Psicologia Educacional, Didática Geral e Didática Especial, e diplomam-se licenciados.

Os cursos de especialização criados em 1946 tinham treze opções de Cadeiras, sendo que para os formados em Matemática havia Estatística Analítica, também disponível a outros cursos desde que cumpridas algumas exigências.

Atividades de pesquisa no curso de Matemática

Juntamente com o ensino propriamente dito, desenvolvido nas Cadeiras do curso, eram desenvolvidos trabalhos e atividades que contavam com a participação dos alunos graduandos que podiam participar estreitamente junto com seus professores.

²⁵⁹ *Resumo histórico* do Anuário da FFCL 1939-1949, vol. I, p. 22.

Os Boletins

A criação dos *Boletins* foi algo interessante que se dá em 1936, tendo em vista a “unificação e a distribuição uniforme das publicações científicas dos diversos departamentos da Faculdade, o Diretor resolveu criar “Boletins” correspondentes a cada cátedra, (...) cuja periodicidade se regulará pela produção original de cada disciplina ou departamento”. O diretor via como vantagem dessa publicação “dar ampla liberdade à produção e permitir permutas com periódicos congêneres.”²⁶⁰

A comissão geral nomeada pelo diretor para assumir a coordenação dos boletins constava dos professores Plínio Ayrosa, F. Rebêlo Gonçalves, F. Rawitscher, Fernand Braudel e Luigi Fantappiè.

Este *Boletim* tinha o fim de complementar e entrosar-se com o *Anuário* que era espelho vivo da Faculdade em seu conjunto, uma vez que “se reserva à vida social e didática da Faculdade” já o outro, o Boletim, de cunho “estritamente científico”, seria o reflexo de suas atividades científicas para cada cadeira.

Dessa forma, o Anuário passaria a publicar as fichas bibliográficas de cada artigo publicado no ano, sendo o envio de um resumo para publicação nos anuários uma das condições do regulamento dos boletins. Cada professor teria o direito de publicar um boletim por ano, sendo que toda a previsão de publicações e sua devida verba orçamentária deveriam ser finalizadas até o dia 1º de outubro do ano anterior ao da publicação, e cada Comissão seria responsável por seu Boletim, cuja tiragem máxima seria de mil exemplares, duzentos desses reservados à biblioteca.²⁶¹

O “Jornal de Matemática pura e aplicada”

Outra iniciativa bastante interessante surgiu também no ano de 1936, o “*Jornal de Matemática pura e aplicada*”, escrito pelos professores de Matemática e de Física e administrado pelo Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, assistente científico da cadeira de Geometria. Essa foi a primeira revista de Matemática dedicada a trabalhos de pesquisa

²⁶⁰ Anuário de 1936. Noticiário. p.93.

²⁶¹ Anuário de 1936. Noticiário. p.93.

publicada no Brasil, mas que teve apenas um único número publicado em junho de 1936. Conforme o professor Candido, “Esse jornal foi feito na Imprensa Oficial e ele (Fantappiè) se ocupou muito e sempre me carregava para fazer as correções, etc.”²⁶²

Algo intrigante e talvez contraditório é que aparecem informações contrastantes a respeito do 2º número do *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*²⁶³, pois em uma ocasião aparece “com grande dificuldade continuou-se a imprimir o 2º número desta revista, na qual figuram trabalhos do prof. L. Fantappiè, G. Wathagin, Dr. Omar Catunda e G. Vivanti”²⁶⁴. Mais adiante no mesmo anuário de 1937-38 aparece no relatório de publicações de 1938 que “no ano corrente, acham-se no prelo, ou em elaboração, as publicações seguintes: [...] X - *Jornal de Matemática e Física Aplicada* (vol.1, fase II)”²⁶⁵

A seguir as fotos da primeira e da última página do primeiro número deste *Jornal*:

²⁶² Professor Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para RBHM, 2007, p. 253.

²⁶³ Vários trabalhos publicados apresentam este segundo número como existente - como obra publicada, ou seja, haveria dois volumes deste *Jornal*, porém nenhum o cita na bibliografia. Como ainda não identificamos seu paradeiro, acreditamos não ter sido publicado, reforçando o que havia sido apresentado anteriormente no *Noticiário* do anuário de 1936.

²⁶⁴ Anuário de 1937/1938. p. 159.

²⁶⁵ Anuário de 1937/1938. p. 255.

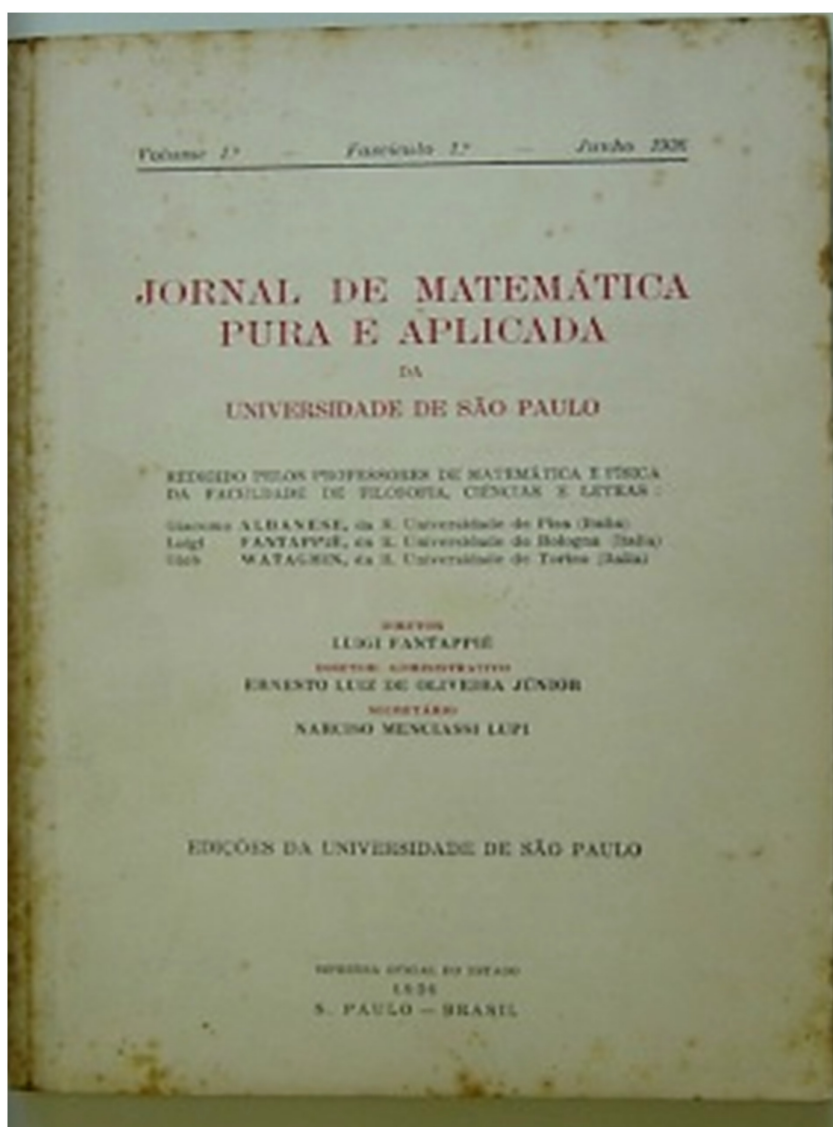


Foto 17: Capa do *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*
Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015.

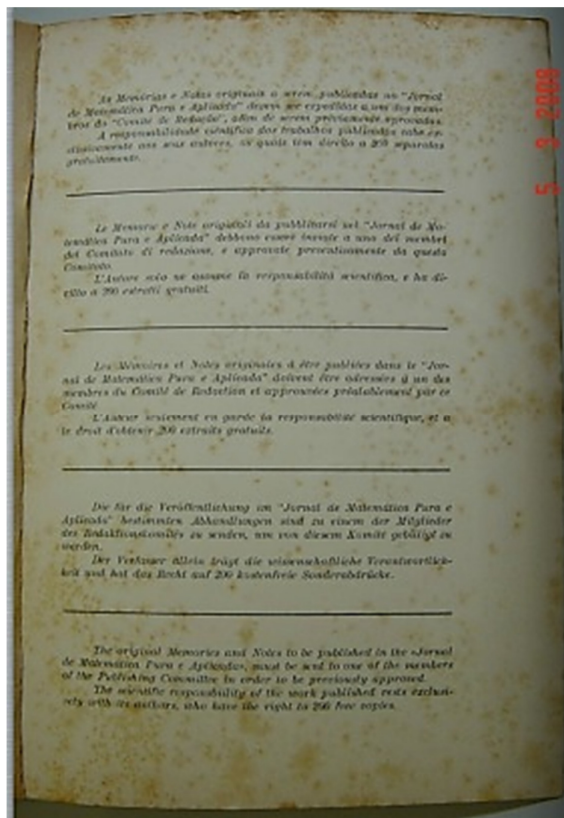


Foto18: Última página do *Jornal de Matemática Pura e Aplicada* (1936)
Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015.

O Anuário de 1937, assim como no de 1936, faz referência ao *Jornal de Matemática Pura e Aplicada* que foi organizado pelas Subseções de Ciências Matemáticas e Ciências Físicas, no lugar dos Boletins que foram publicados nos anos de 1936 e 1937 pelas outras Subseções. Esse *Jornal*, que teve apenas um único número publicado em junho de 1936, traz “além de noticiários das atividades do ‘Seminário Matemático e Físico’, dois notáveis trabalhos originais: O primeiro de Beniamino Segre de título *Proprietà in grande dele linee piane convesse* e o segundo de Silvio Cinquini, intitulado *Sopra le equaizoioni funzionali non lineari nel campo complesso*.

O sumário pode ser visualizado a seguir, bem como a sua página de rosto.

SUMÁRIO		PÁG.
PRIMEIRA PARTE — <i>Memórias e Notas originais</i>		
BENIAMINO SEGRE — <i>Proprietà in grande delle linee piane convesse</i>		1
SILVIO CINQUINI — <i>Sopra le equazioni funzionali non lineari nel campo complesso</i>		41
SEGUNDA PARTE — <i>Notícias várias</i>		
— <i>Atividade do Seminário Matemático e Físico da Universidade de S. Paulo (ano 1935)</i>		
Prof. Luigi Fuchs — <i>Teoria Matemática da Lata para Vidro</i>		13
Prof. Gleb Wataghin — <i>Fórmula e desenvolvimento das funções lineares</i>		30
Omar Colendo — <i>Exposição de uma maneira de Analisar funções simétricas e teoremas do adição</i>		30
Osvaldo Alton Dias — <i>Demonstração do teorema de LITTLEWOOD</i>		31
Maria Schenberg — <i>Números irracionais</i>		32
Miguel Angelo Iguer — <i>Números complexos com um número qualquer de unidades</i>		32
Prof. Luigi Fuchs — <i>O desenvolvimento de funções lineares em séries de potências e no plano polar</i>		33
Prof. Gleb Wataghin — <i>Indeterminação aritmética</i>		34
Fernando J. Larruburu — <i>Células lineares</i>		36
Omar Colendo — <i>Demonstração do teorema de alguns sobre curvas fechadas</i>		38
Julio Babin — <i>Sobre a diferenciabilidade total das funções de uma de uma variável real</i>		38
Prof. Luigi Fuchs — <i>Origem e desenvolvimento da teoria das Funções</i>		37
Fernando Pimenta de Almeida — <i>Estado dos pontos singulares das funções analíticas pelo desenvolvimento em série de potências</i>		37

Foto 19 – Sumário do Jornal de Matemática Pura e Aplicada
Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015

Descrevendo o sumário temos:

- Memórias e Notas originais:

- 1) Beniamino Segre: *Proprietà in grande delle linee piane convesse*.
- 2) Silvio Cinquini: *Sopra le equazioni funzionali non lineari nel campo complesso*.

- Notícias várias – Atividade do Seminário Matemático e Físico da Universidade de São Paulo (ano de 1935). Destacamos as que se referem a temas de Matemática:

- 1) Luigi Fantappiè: *Teoria Matemática da Luta pela Vida.*
- 2) Omar Catunda: *Exposição de uma memória de Abel sobre funções simétricas e teoremas de adição.*
- 3) Candido Silva Dias: *Demonstração do teorema de Lindemann.*
- 4) Mario Schenberg: *Números transfinitos.*
- 5) Miguel Angelo Aguiar: *Números complexos com um número qualquer de unidades.*
- 6) Luigi Fantappiè: *O desenvolvimento da Matemática nos últimos cinquenta anos e no futuro próximo.*
- 7) Omar Catunda: *Demonstração do teorema de Jordan sobre curvas fechadas.*
- 8) Júlio Rabin: *Sobre a diferenciabilidade total das funções de mais de uma variável real.*
- 9) Luigi Fantappiè: *Origem e desenvolvimento da teoria dos Funcionais.*
- 10) Fernando Furquim de Almeida: *Estudo dos pontos singulares das funções analíticas pelo desenvolvimento em série de potências.*

Um breve resumo dos conteúdos desses seminários é apresentado adiante.

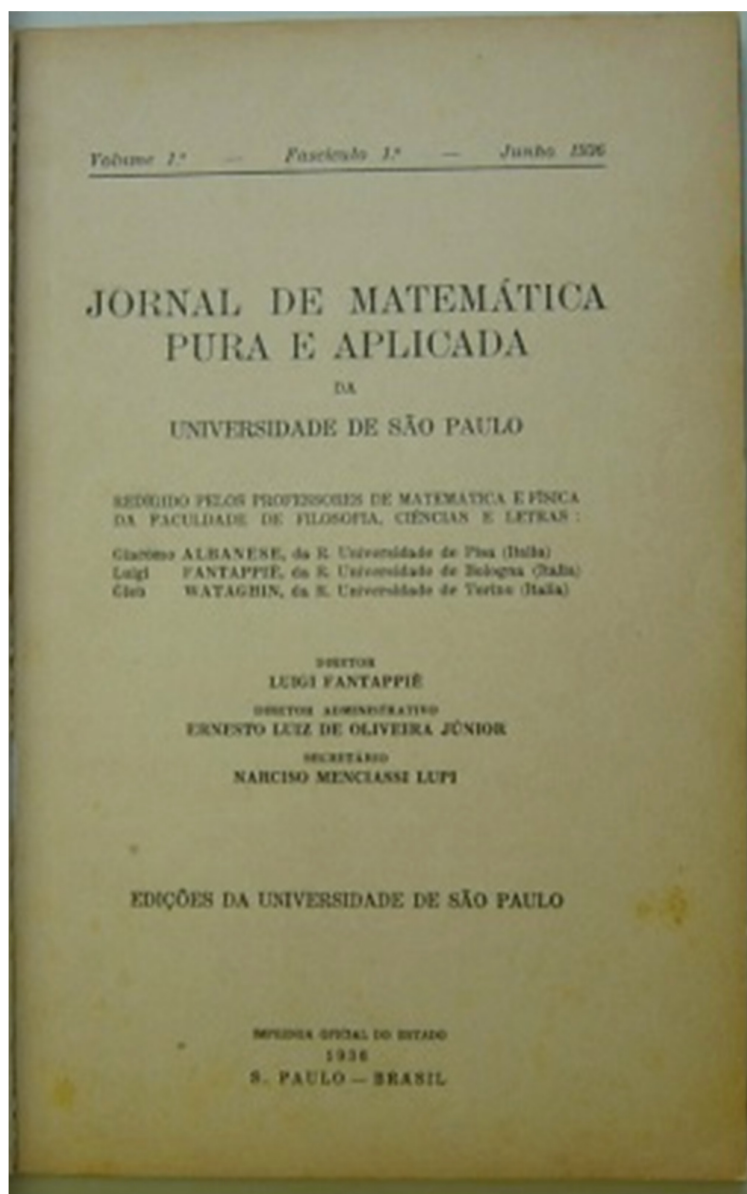


Foto 20 - Página de rosto do jornal de *Matemática Pura e Aplicada* Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015

Seminário Matemático e Físico da Universidade de São Paulo

O Prof. Afonso D'escragnolle Taunay afirma que “Nos seminários, matemático e físico, com sessões públicas e privadas, vieram à tela dos debates numerosos casos sobre os

estudos próprios dos debatedores, ou dos pesquisadores nacionais e estrangeiros.”²⁶⁶ E diz ainda que “por vezes viram-se estas sessões honradas com a presença de verdadeiras sumidades da ciência universal e de passagem por São Paulo, como, para citar um só exemplo, se deu com o ilustre Levi Civita.”²⁶⁷

As atividades do seminário também eram divulgadas no *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*, como vemos na figura a seguir.

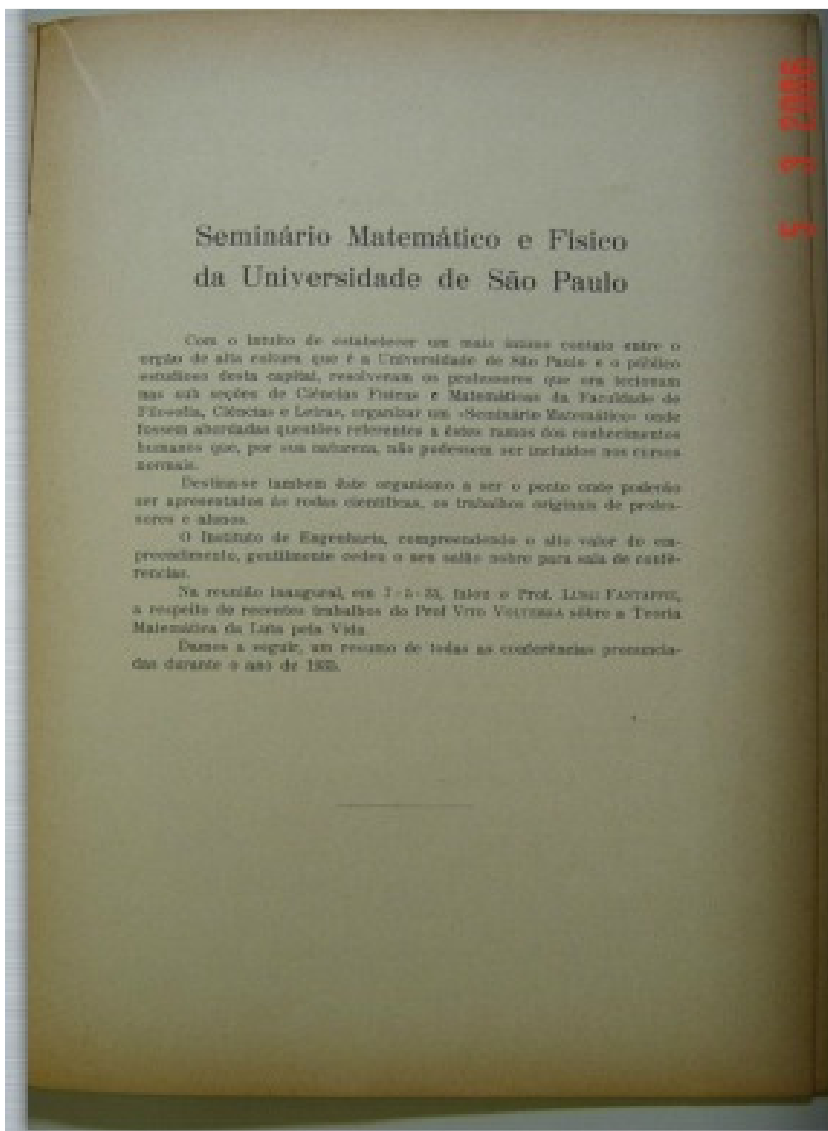


Foto 21 - Apresentação do Seminário Matemático do *Jornal de Matemática Pura e Aplicada*. Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015.

²⁶⁶ Discurso do Prof. Afonso D'escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 231.

²⁶⁷ Discurso do Prof. Afonso D'escragnolle Taunay, paraninfo da turma de 1939. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 231.

Os Seminários Matemáticos

Os Seminários Matemáticos são também fontes de informações bastante interessantes, pois nos dão grande parâmetro a respeito das pesquisas que estavam sendo desenvolvidas pelos professores e quais os temas que eram oferecidos aos alunos como formação complementar, uma vez que os temas apresentados não faziam parte do currículo regular. E “destina-se também este organismo a ser o ponto onde poderão ser apresentados às rodas científicas, os trabalhos originais de professores e alunos.”²⁶⁸

O professor Candido diz que “Um outro ponto alto do Fantappiè foi ter instituído, desde 35, o seminário que, de início, era realizado no Instituto de Engenharia lá na rua Líbero Badaró. Esse seminário era feito uma vez por semana e ele talvez tinha sido, sob esse ponto de vista, não só didático, de aula, mas de comunicação, outro tipo de comunicação: é o primeiro seminário sistemático que havia por aqui (talvez mesmo incluindo o Rio)”²⁶⁹.

O professor Candido Lima da Silva Dias coloca que a influência dos seminários era positiva, pois “Em parte o trabalho de pesquisa provinha da convivência com os professores e dos seminários que éramos estimulados a fazer. Aliás, foram esses professores que introduziram no Brasil o sistema de seminários, em que eram expostos trabalhos individuais.”²⁷⁰

Através do Jornal de Matemática Pura e Aplicada que apresentamos acima, pudemos ter conhecimento do tratava cada uma das conferências proferidas pelos professores e alunos que participaram do *Seminário Matemático e Físico* apresentando seus trabalhos.

Na reunião inaugural, ocorrida em 7-5-35, o Prof. Luigi Fantappiè falou a respeito de recentes trabalhos de Prof. Vito Volterra. Sua conferência teve como título a *Teoria Matemática da Luta pela Vida*. Apresentamos abaixo os primeiros trechos dessa conferência, na qual Fantappiè explica o seu trabalho. Na sequência dessa introdução, segue sua explanação matemática.

“a teoria evolucionista de Darwin sobre a origem das espécies admitia como base a seleção natural por intermédio da luta pela vida; esta seleção pode-se fazer pela concorrência de várias espécies à procura de um mesmo

²⁶⁸ Jornal de Matemática Pura e Aplicada. Vol. 1, fasc. 1, junho de 1936. p.84.

²⁶⁹ Professor Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para RBHM, 2007, p. 257.

²⁷⁰ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

alimento, subsistindo em geral, neste caso, a que tem maior resistência à falta de nutrição, ou pela caça, quando os indivíduos de uma espécie alimentam-se dos da outra.

Esta importante teoria biológica só era conhecida, até aos trabalhos de Vito Volterra, pelo seu aspecto puramente qualitativo e não permitia resolver o problema fundamental que se apresenta quando queremos explicar a extinção ou o desenvolvimento de determinadas espécies ou prever, para o futuro, estes fenômenos.

(...)

Tendo conhecimento desse fato, o professor Vito Volterra iniciou os estudos para tratar matematicamente o problema, aplicando os recursos da Análise, e tentando estabelecer uma teoria que explicasse o melhor possível tais fenômenos. A importância desta teoria, a que Volterra deu um desenvolvimento admirável, reside principalmente na maneira de fazer o enquadramento matemático de toda a questão.

São os raciocínios do Prof. Volterra que expomos aqui.” (FANTAPPIÈ, Jornal de Matemática Pura e Aplicada, 1936, p.85-86)

O texto completo pode ser encontrado nas páginas 85 a 90 do Jornal de Matemática Pura e Aplicada. Abaixo, apresentamos a foto da primeira página deste trabalho.

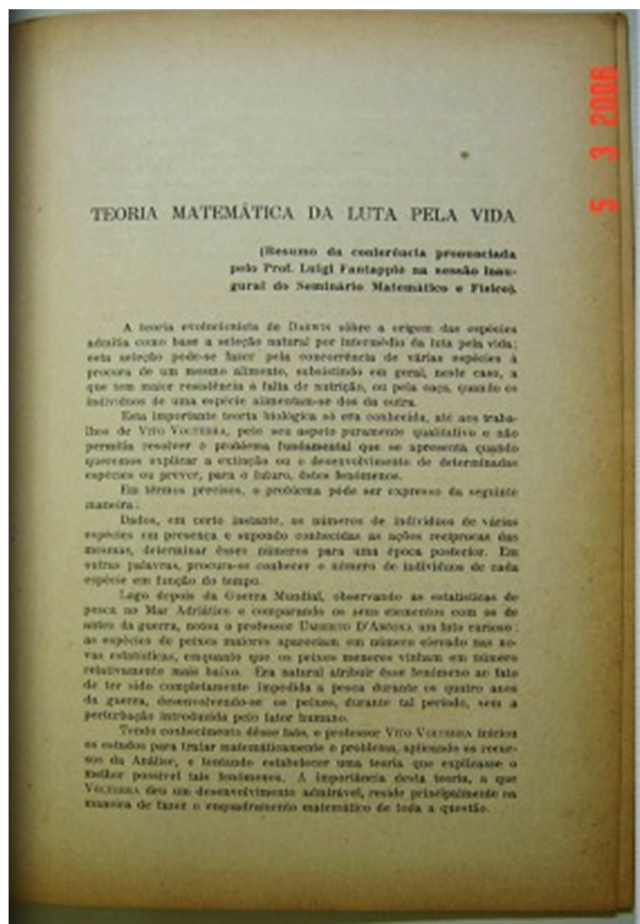


Foto 22 - primeira página do trabalho de Fantappiè

Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em 01/07/2015

Apresentamos abaixo as conferências na área de Matemática que foram apresentadas no Seminário Matemático e Físico no ano de 1935 por professores e alunos do curso de Matemática.

1) Candido Silva Dias - *Demonstração do teorema de Lindemann.*

“Este teorema, que dá uma solução definitiva ao problema da retificação da circunferência” (JORNAL..., 1936, p.91)

2) Mario Schenberg – *Números transfinitos.*

“Partindo de exemplos elementares, o conferencista mostrou como se pode definir rigorosamente o conceito de potência de um conjunto qualquer, dando como exemplos a potência dos conjuntos enumeráveis e a potência do contínuo.” (JORNAL..., 1936, p.92)

3) Miguel Angelo de Aguiar – *Números complexos com um número qualquer de unidades.*

“Nesta palestra foi desenvolvido o estudo dos números complexos com n unidades, satisfazendo a propriedade distributiva”. (JORNAL..., 1936, p.92)

4) Prof. L. Fantappiè – *O Desenvolvimento da Matemática nos últimos cinquenta anos e no futuro próximo.*

Nesta palestra, o prof. Fantappiè reproduz a conferência que fez na Academia de Ciências, no Rio de Janeiro. Mostrou primeiramente as vantagens de ser conhecido o progresso ultimamente realizado, pois este conhecimento serve de base à orientação dos jovens matemáticos mostrando os campos que podem mais facilmente ser explorados por quem se inicia nesta ciência. (JORNAL..., 1936, p.93)

Discorreu sobre as conquistas isoladas, que acrescentam às teorias já conhecidas, como os trabalhos de Riemann, Hadamard, Picard, Poincaré, Goursat, Veronese, Pieri, Borel e Tonelli, entre outros. E sobre teorias inteiramente novas citou o trabalho dos italianos Cremona, Vertini, Segre, Castelnuovo e Severi no campo da Geometria Algébrica; na área de Cálculo Diferencial Absoluto, criada por Ricci e Levi-Civita, usada nas teorias de Einstein; na teoria dos Grupos Contínuos finitos, de Sophus Lie; e falou também sobre a teoria dos Funcionais, iniciada por Volterra, Pincherie e que se encontrava ainda no início e sobre a teoria dos funcionais analíticos, uma das partes mais desenvolvidas da teoria dos funcionais e que foi criada por ele, Fantappiè, que tinha aplicações importantes nas áreas de equações integrais, no cálculo das variações e na física quântica.

Esta conferência, segundo o Jornal, seria publicada por extenso em um dos próximos números deste jornal, o que nunca ocorreu.

5) Omar Catunda – *Demonstração do teorema de Jordan sobre curvas fechadas.*

Segundo o jornal, a “demonstração do teorema foi feita por etapas, seguindo a demonstração original do próprio Jordan e a demonstração mais simples de F. Severi, no seu curso de Topologia feito em Buenos Ayres”. (JORNAL..., 1936, p.96)

6) Julio Rabin – *Sobre a diferenciabilidade total das funções de mais de uma variável real.*

Conforme o Jornal, “esta palestra consistiu na exposição da memória de Severi” (JORNAL..., 1936, p.96), que se encontrava no *Annales di Mathematica*, Série 4.

7) Fernando Furquim de Almeida – *Estudo dos pontos singulares das funções analíticas pelo desenvolvimento em série de potências.*

A conferência foi feita seguindo algumas ideias de Borel e teve participação de Fantappiè com “observações críticas sobre o método empregado”. (JORNAL..., 1936, p.97)

8) Prof. L. Fantappiè – *Origem e desenvolvimento da teoria dos Funcionais*.

Segundo o jornal, “esta conferência servirá como capítulo introdutório ao tratado sobre a teoria dos funcionais, que deverá aparecer brevemente. Por essa razão deixamos de fazer o resumo da mesma.”²⁷¹ Ou seja, tratava-se do trabalho inédito, anteriormente comentado pelo próprio Fantappiè em sua outra conferência sobre a Matemática dos próximos 50 anos.

Mas, segundo Táboas (2011), foi localizado na USP de São Carlos

[...] um caderno de capa dura contém o texto ‘*I funzionali delle funzioni di piu variabili – Memória de Luigi Fantappiè*’, compilado de próprio punho por Candido Lima da Silva Dias (TÁBOAS, 2005, p.113-173). Após uma análise comparativa desse com os textos dos 1º e 3º momentos da produção de Fantappiè (TÁBOAS, 2008, p.1-12) e de posse do comunicado do próprio Fantappiè no *Jornal de Matemática Pura e Aplicada* a respeito de uma obra que seria em breve publicada, temos as maiores evidências Táboas (2011, p.09) de que a compilação do Prof. Candido Dias é o esboço inacabado e incompleto do referido tratado sobre a teoria dos funcionais. (TÁBOAS, 2011, p.09)

A foto do referido caderno e da primeira página encontra-se na sequência:



Foto 23 - capa do caderno de Fantappiè

Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/> (Acesso em 01/07/2015).

²⁷¹ Jornal de Mat. Pura e Aplicada, 1936, p.97.

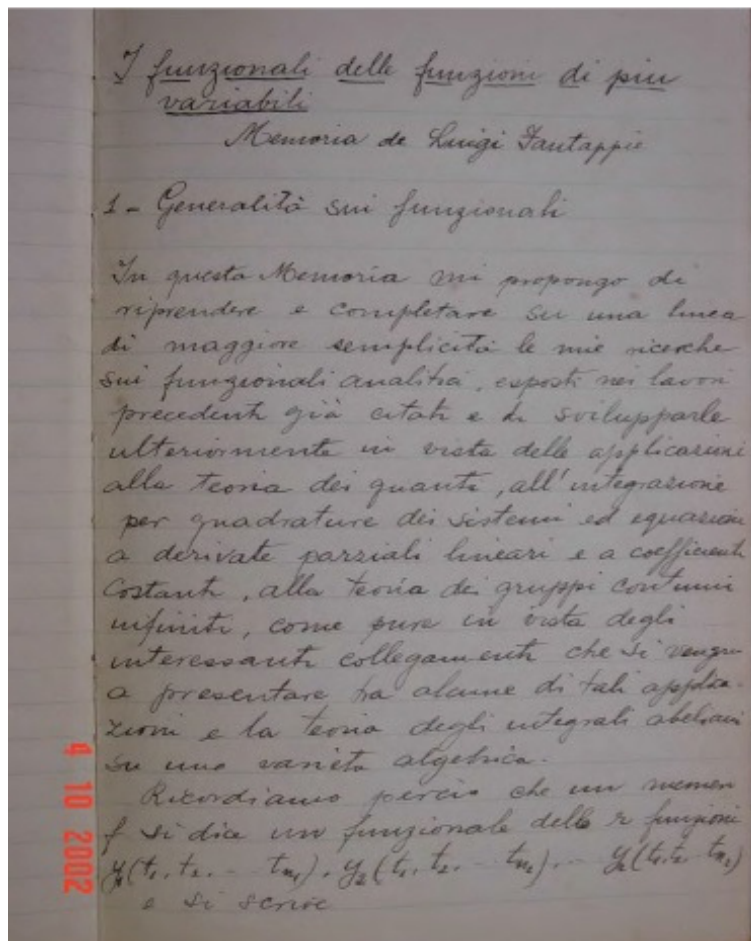


Foto 24 - primeira página do caderno de Fantappiè

Disponível no site <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/> (Acesso em 01/07/2015).

Outras atividades que foram destaques no ano de 1937 e que não são diretamente acadêmicas são a publicação de apostilas para o curso de Análise do 1º ano e o início da tradução do livro sobre Geometria Projetiva do Prof. Albanese.

Esses seminários, ou as reuniões do *Seminário Matemático e Físico*, retomando a iniciativa do ano anterior, continuaram em 1936, realizadas semanalmente no salão cedido pelo Instituto de Engenharia. “Nestas reuniões são expostos, em palestras ou conferências, certos temas científicos que não cabem num curso normal”²⁷², tais como pesquisas recentes, o estágio atual de certas teorias ou até experiências interessantes na área de física aplicada. “É também em reuniões desse seminário que os alunos, professores ou assistentes, têm oportunidade de expor os seus trabalhos originais.”²⁷³

²⁷² Anuário de 1936. Noticiário. p.92.

²⁷³ Anuário de 1936. Noticiário. p.92.

Esses seminários são um grande marco para a escola matemática brasileira, pois parece ser um dos primeiros movimentos da pesquisa matemática, iniciando-se com eles uma comunidade matemática no Brasil, algo que antes não se apresentava, pois, a FFCL foi a primeira instituição a criar, no Brasil, um curso de graduação em Matemática formando exclusivamente matemáticos e professores de matemática. Esses seminários influenciaram os alunos, pois segundo Candido da Silva Dias, “Graças a esses encontros fiquei conhecendo até onde Fantappiè chegara com a teoria dos funcionais. Então, era natural que eu trabalhasse também nesse tema.”²⁷⁴

Nas 12 reuniões desse Seminário que aconteceram de 12 de maio até 21 de outubro do ano de 1936 destacamos as que apresentaram temas de Matemática:

2ª reunião: 20 de maio por Mario Schenberg: *Interpretação física das características das equações de derivadas parciais.*

4ª reunião: 10 de junho por Omar Catunda: *Generalidades sobre funções elípticas.*

5ª reunião: 5 de agosto por Luigi Fantappiè: *Os métodos modernos da teoria dos ‘quanta’.*

8ª reunião: 9 de setembro por Omar Catunda: *Sobre funções de funções de matrizes.*

9ª reunião: 24 de setembro por Giacomo Albanese: *Sobre os conceitos fundamentais da Geometria.*

11ª reunião: 9 de setembro por Yolande Monteux: *Generalização de um teorema sobre diferenciais exatas*²⁷⁵.

Paralelamente às aulas, continuaram acontecendo, em 1937, as seções do Seminário Matemático, com a diferença de que agora essas se subdividiram em seções públicas e seções privadas, as primeiras no Instituto de Engenharia, e as privadas na Escola Politécnica.

Durante o primeiro semestre, as seções públicas ficaram a cargo do Prof. Fantappiè, que apresentou “seu trabalho ‘*Integrazione in termini finiti di ogni sistema de equazione a derivate parziali, lineare e a coefficienti constanti, d’ordine qualunque*”, que será publicado nas Memórias a “Reale Accademia d’Italia”²⁷⁶. No segundo semestre houve a participação do professor visitante Levi-Civita, que ministrou o seminário “*Trigonometria dos pequenos*

²⁷⁴ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

²⁷⁵ Anuário de 1936. Noticiário. p.92.

²⁷⁶ Anuário de 1937/1938. p. 158.

triângulos” e do Prof. Albanese, que versou sobre Topologia. Fantappiè “prezava muito o seminário, levava muito a sério, convidava muitas pessoas. Estou me lembrando de uma passagem aqui por São Paulo do grande Civita, que fez conferência nesse seminário. Enfim, esse seminário se estendia também à Física e esse foi um dos pontos altos de Fantappiè: a atividade desse seminário.”²⁷⁷

As sessões privadas do Seminário Matemático ficaram a cargo dos professores assistentes Omar Catunda e Candido Lima da Silva Dias. O primeiro expôs uma crítica ao tratado de Seifert e Threlfall “*Lehrbuch der Topologie*” e o segundo versou sobre o tratado do prof. Scarza sobre *Corpos numéricos e Álgebras*.

As conferências públicas

As conferências públicas continuaram no ano de 1936, assim como ocorrera nos anos anteriores, sendo que no primeiro semestre desse ano ocorreram duas conferências do prof. Otoniel Mota e outras duas do prof. Rebelo Gonçalves, ambos da área de letras. Também proferiram conferências o Prof. Luigi Galvani, de título “O conceito moderno da estatística” e o Prof. Paulo Shaw, em ciências políticas.

No 2º semestre foram realizadas no Instituto de Educação, a pedido do seu diretor o Dr. Fernando de Azevedo, a fim de que fossem tratados assuntos relativos à pedagogia do ensino secundário. Foram realizadas treze conferências entre setembro e outubro, dentro desta proposta. Da área de Matemática foi Luigi Fantappiè com a conferência “*As matemáticas na escola secundária*”.²⁷⁸

No ano de 1937, foram realizadas 18 conferências, sendo 7 no primeiro semestre e 11 no segundo. Quinze destas conferências foram ministradas por professores da FFCL e três por convidados estrangeiros. Nenhuma dessas é da área de Matemática, a única que ressaltamos é da área de Física, proferida pelo Prof. Gleb Wataghin intitulada *A comemoração de Marconi*.

²⁷⁷ Professor Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para RBHM, 2007, p. 257.

²⁷⁸ Anuário de 1936. Noticiário. p.95. (Texto da conferência não localizado)

Os assistentes

A necessidade de professores assistentes é tratada como de suma importância em instituições de ensino superior, sobretudo nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, por terem caráter cultural puro.

Para explicar essa importância, Campos coloca que é preciso diferenciar o “ensino propriamente dito, a investigação original e a rotina dos trabalhos diários” para que se tenha a compreensão da importância dos assistentes junto ao professor, já que “sem este auxílio, o esforço do professor ficará reduzido a uma tarefa penosa, extenuante e estéril”²⁷⁹, pois de nada adianta “remunerar bem o professor, (...) se não houver possibilidade de prover o seu Departamento de meios de trabalho indispensáveis ao equilíbrio conveniente dos serviços que se tem de desenvolver”.²⁸⁰

Nas faculdades que apresentam cursos em período integral é ainda mais evidente a necessidade dos assistentes no trabalho de ensino, e é “ponto pacífico a necessidade imprescindível do regime integral para os cursos superiores, mormente no que se refere às disciplinas que exigem trabalho de laboratório ou que são de natureza propedêutica”²⁸¹. Conforme o Prof. Candido da Silva Dias, como assistente ele “tinha que acompanhar as aulas e dar as aulas de exercícios. Também era preciso acompanhar os alunos, dando-lhes assistência e tirando-lhes as dúvidas.”²⁸²

Outra característica muito destacada é a importância da preparação científica desses professores que poderão se “constituir as fontes onde poderão ser recrutados não só os professores, futuros substitutos dos atuais, como ainda técnicos de alto valor para outros setores, da complexa organização do Estado”²⁸³, pois os professores estrangeiros contratados não ficarão, com possíveis exceções, por muito tempo, assim sendo é preciso aproveitar ao máximo o seu saber e experiência. Assim, “o maior valor provém da preparação individual e demorada destes elementos que serão, no futuro, outros expoentes nos domínios da ciência a

²⁷⁹ Anuário de 1937/1938. p. 151.

²⁸⁰ Anuário de 1937/1938. p. 151.

²⁸¹ Anuário de 1937/1938. p. 151.

²⁸² Candido da Silva Dias em entrevista concedida a Vera Rita da Costa, (*Ciência Hoje*). Publicada em novembro de 1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html.

²⁸³ Anuário de 1937/1938. p. 152.

que se dedicaram”²⁸⁴, ou seja, maior valor era dado quanto à atuação desses professores em relação a seus assistentes do que junto aos alunos de graduação, constituindo-se assim “uma outra escola, esta de aperfeiçoamento, que se desenvolverá ao lado daquela, destinada aos estudantes”.²⁸⁵

Como exemplo da importância em se contratar e formar esses assistentes e também ressaltar a falta desses na FFCL é apresentada a Cadeira de Zoologia, onde o Prof. Breslau e depois o Prof. Marcus, “ambos sumidades no assunto, só conseguimos até hoje ter um único assistente brasileiro, que aliás já deu provas públicas e brilhantes de proveito que tirou desse contato.”²⁸⁶

Nas cadeiras de Matemática isso também ficará evidente com o passar do tempo, pois é conhecido que

Candido Lima da Silva Dias, Fernando Furquim de Almeida, Edison Farah e Benedito Castrucci que se tornaram mais tarde professores assistentes da Faculdade de Filosofia da USP e que, com a saída dos matemáticos italianos, assumiram o papel de catedráticos. Acrescentando-se a esses Omar Catunda, temos a relação dos cinco primeiros catedráticos brasileiros de Matemática. (SILVA, 2000, p.09)

Um fato interessante é que três desses catedráticos brasileiros tornaram-se efetivos no mesmo concurso para provimento, em caráter efetivo, das Cadeiras de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva (Benedito Castrucci), Complementos de Geometria e Geometria Superior (Candido Lima da Silva Dias) e Crítica dos princípios e complementos da Matemática (Fernando Furquim de Almeida).

O Concurso foi composto por três etapas, sendo uma prova escrita, uma prova didática e uma defesa de tese. A Comissão Examinadora do concurso foi composta pelo Prof. Milton da Silva Rodrigues (diretor da faculdade), Prof. Omar Catunda, Prof. Edmundo Dantas, Prof. Cristóvão Colombo dos Santos e Prof. Ari Tithbol Nunes.²⁸⁷

Em 20 de novembro de 1951, às 13 horas, no Departamento de Matemática, iniciou-se a prova escrita. Para as provas didáticas, o sorteio dos temas ocorreu em 21 de novembro às 16h, sendo que no dia 22 de novembro às 16 h no salão nobre da Faculdade, ocorreu a prova

²⁸⁴ Anuário de 1937/1938. p. 153.

²⁸⁵ Anuário de 1937/1938. p. 153.

²⁸⁶ Anuário de 1937/1938. p. 154.

²⁸⁷ Anuário 1951. p. 91.

didática do professor Benedito Castrucci e dia 23 dos outros dois, Candido Lima da Silva Dias e Fernando Furquim de Almeida.

Os temas do concurso de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva, do candidato Benedito Castrucci foram “Proposição de Staudt e teorema fundamental” – prova escrita e “Estudo das quádras. Equações reduzidas” – prova didática. Já para a Cadeira de Complementos de Geometria e Geometria Superior, pretendida por Candido Lima da Silva Dias, os temas foram “Álgebra, estudo geral; álgebra de Grassmann” – prova escrita e “Matrizes e equações lineares” – prova didática. Para a cadeira de Crítica dos princípios e complementos da Matemática do candidato Fernando Furquim de Almeida, foram sorteados “Propriedades gerais das congruências; congruências do primeiro grau” – prova escrita e “Números primos” – prova didática.²⁸⁸

As defesas de tese dos professores aconteceram em dois dias: no dia 24, o prof. Candido Lima da Silva Dias, às 8h, com a tese “Espaços vetoriais topológicos e sua aplicação nos espaços funcionais analíticos” e às 14h, Benedito Castrucci, com a tese “Fundamentos da Geometria Projetiva Finita N-Dimensional”. No dia 26, às 8h, foi a vez de Fernando Furquim de Almeida, com a tese: “Fundamentos da Geometria Absoluta no plano”.²⁸⁹

No dia 26 de novembro, realizou-se o julgamento do concurso, aprovando os três candidatos e em 19 de dezembro de 1951 foi homologada a nomeação dos professores em caráter efetivo.²⁹⁰

Já Edison Farah formou-se pela FFCL em 1941, tornou-se assistente de Catunda em 1944, na cadeira de Análise Superior. Doutorou-se em 1950 e em 1954 tornou-se catedrático em Análise Superior. E em 1966 tornou-se catedrático também em Estatística Teórica.

Ou seja, os primeiros catedráticos brasileiros da USP foram formados na própria USP. Já citamos que Fernando Furquim de Almeida foi contratado como professor da Cadeira de Matemática destinada à Subsecção de Ciências Químicas no ano de 1937. Candido Lima da Silva Dias coloca que “no dia 1º de março de 1937, fui nomeado segundo assistente de Fantappiè. Com a belíssima idade de 23 anos!”²⁹¹.

²⁸⁸ Anuário 1951. p. 92-93.

²⁸⁹ Anuário 1951. p. 94.

²⁹⁰ Anuário 1951. p. 94.

²⁹¹ BOSI, A. Candido da Silva Dias: meio século como pesquisador. In: *Estudos Avançados*. V. 8, n. 22. 1994. p.99.

Omar Catunda, também contratado como auxiliar de ensino em 1937, como assistente de Fantappiè, “se formou na Politécnica em 1931, sendo um engenheiro que se interessava muito pela Matemática. Por isso, desde 1934, o professor Catunda já havia sido escolhido como assistente de Fantappiè”²⁹² e “Foi um excelente assistente de Fantappiè, completando suas aulas e ajudando-o muito”²⁹³, segundo o professor Candido.

Catunda apresenta, em uma Aula Inaugural em 1945, muitas ideias e concepções que possuía sobre educação, Matemática e o ensino secundário, que segundo ele, é “A passagem do modo de pensar primitivo e do conhecimento de regras e definições decoradas, à aquisição de um raciocínio rigoroso”²⁹⁴, pois nessa fase “oferece problemas didáticos cuja solução não é fácil, pois além de ser necessário levar em conta a evolução da inteligência do adolescente, é preciso também não perder de vista a questão prática da organização dos programas.”²⁹⁵

Para Catunda, no curso secundário o ensino da Matemática tem como principal função levar “o aluno do estado rudimentar do conhecimento de regras e nomenclatura aprendidas de cor, no curso primário, para o estado mais desenvolvido de uma capacidade de raciocínio puro sobre entes abstratos e de uma intuição geométrica espacial bastante adiantada.”²⁹⁶ Mas há dificuldades grandes a serem enfrentadas nessa transição, pois “para cada apuração do raciocínio é preciso voltar novamente às bases fundamentais das disciplinas e eliminar os pontos em que essas bases se apoiam na intuição”²⁹⁷ e isso deveria ser conseguido até o fim do curso, que seria “o esquema ideal da matemática: um conjunto orgânico de consequências lógicas dos postulados fundamentais, que são proposições não demonstradas sobre entes que constituem as noções primitivas, não definidas.”²⁹⁸

Ele mostra também muita preocupação em sua fala quanto à falta de cultura do povo brasileiro, e tinha esperança em ver no Brasil um meio cultural desenvolvido. Em sua opinião, isso poderia ser alcançado “com a condição evidentemente, que existam professores de formação universitária em número suficiente, e que as leis e programas oficiais deixem de constituir o obstáculo que tem sido até agora”²⁹⁹, e mais, “seja para a vida prática, seja para qualquer especialização científica ou carreira profissional”, ele considera a constituição de

²⁹² Professor Candido da Silva Dias. Apud BOSI, 1994, p.99.

²⁹³ Professor Candido da Silva Dias. Apud BOSI, 1994, p.102.

²⁹⁴ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 127.

²⁹⁵ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 127.

²⁹⁶ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 127.

²⁹⁷ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 127.

²⁹⁸ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 127.

²⁹⁹ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 124.

uma cultura geral “muito mais eficiente que a especialização prematura ou o aprendizado de grande número de disciplinas chamadas utilitárias.”³⁰⁰ Essa concepção é tão marcante que chega a afirmar que

Sobre isso eu posso apresentar minha observação pessoal de que em quase todos os melhores alunos de matemática tenho encontrado, em conversas particulares, uma cultura literária e histórica e um gosto artístico mais apurados que a média. Isso, evidentemente, não é prova indiscutível de que a cultura geral seja indispensável para um pesquisador; mas espero que daqui a alguns anos, quando o número de casos justificar uma estatística que hoje não teria significação, essa correlação entre a capacidade de pesquisa e a cultura geral venha a ser confirmada integralmente. (CATUNDA, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 125.)

Assim seguiu sua carreira na FFCL até sua aposentadoria. “Depois de certa fase, tornou-se o chefe do Departamento, quando Fantappiè e Albanese deixaram a universidade, dirigindo-o de 1940 até 1962 quando se aposentou (como disse, Fantappiè regressou à Itália em 1939 e Albanese três anos depois)”³⁰¹, nos conta o professor Candido da Silva Dias.

Já Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, assistente de Albanese desde 1936, viria a se tornar catedrático, mais tarde, na Universidade de Brasil, no Rio de Janeiro: “Tinha o Ernesto de Oliveira...”³⁰², “O Ernesto de Oliveira, que depois foi professor no Rio.”³⁰³

Conforme depoimento de Ernesto Luiz de Oliveira Júnior aos entrevistadores Hiro B. Kumasake (Unicamp/CLEHC) e Luitgard O. C. Barros (UFRJ/IFCS) no ano de 1988, pudemos conhecer um pouco mais deste Engenheiro Civil formado pela Escola de Engenharia da Universidade do Paraná. Segundo Oliveira Jr., “é esse desejo e esse interesse pela educação que nunca me abandonou, porque eu me formei em engenharia civil, mas na verdade, [não]³⁰⁴ trabalhei em Engenharia Civil”³⁰⁵. O que realmente foi sua profissão foi ser professor. Segundo ele, de acordo com a entrevista, “Eu fui professor (?) o tempo todo, depois de formado, eu vim para São Paulo onde tive a oportunidade de trabalhar na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, que, sem dúvida alguma era a melhor Escola de

³⁰⁰ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 124-125.

³⁰¹ Professor Candido da Silva Dias. Apud BOSI, 1994, p.102-103.

³⁰² Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁰³ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁰⁴ Palavra acrescentada pela autora.

³⁰⁵ OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz de. (Depoimento, 1988) Rio de Janeiro: História da Ciência (Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE/Unicamp). Disponível em https://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_Historal/ernesto.pdf. Acesso em 02/11/2015.

Engenharia do Brasil nos tempos que eu lá estive.”³⁰⁶ Mas logo teve a oportunidade de trabalhar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que funcionava junto com a Escola Politécnica, “aí foi o caminho natural que me trouxe até lá.”³⁰⁷ E “Quando o Ministro Capanema resolveu fundar a Faculdade de Filosofia aqui no Rio de Janeiro, eu fui convidado pelo Ministro Capanema e mudei-me para cá.”³⁰⁸

A FFCL E SEUS PRIMEIROS ALUNOS ... UM OLHAR

Os primeiros alunos formados pelas turmas de Matemática e Física podem nos dizer muito a respeito do curso que estamos conhecendo (pelos nossos olhos...). Dos formados na primeira turma de 1936, temos, da Subsecção de Ciências Matemáticas: Candido Lima da Silva Dias, nomeado Professor assistente científico de 2ª categoria da cadeira de Análise Matemática, em 1937, Fernando Furquim de Almeida, nomeado professor responsável pelas cadeiras de Geometria Analítica e Análise Matemática para Ciências Químicas, também em 1937, Mário Schenberg, nomeado Professor assistente científico de 1ª categoria, já em 1937, para a cadeira de Física Matemática, devido aos seus trabalhos junto ao professor Wataghin, e ainda Carmelo Damato e Julio Rabin. Da Subsecção de Ciências Físicas, temos como formado no ano de 1936 Marcelo Damy de Sousa Santos, nomeado professor assistente de 2ª categoria em 1937 e professor responsável em 1938 nas cadeiras de Física Geral e Experimental, 1º ano, e de Ciências Químicas e Naturais.

Vamos conhecer um pouco mais da trajetória profissional de cada um desses personagens/sujeitos envolvidos nesses primeiros anos do Curso de Matemática como alunos, e muitos deles depois como assistentes, professores e até catedráticos.

Candido Lima da Silva Dias

O professor Candido da Silva Dias conta em entrevista a Vera Rita da Costa que desde pequeno “brincava com os números. Meu pai era engenheiro e se divertia me estimulando a

³⁰⁶ OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz de. (Depoimento, 1988), p.2.

³⁰⁷ OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz de. (Depoimento, 1988), p.2.

³⁰⁸ OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz de. (Depoimento, 1988), p.2.

fazer contas”³⁰⁹, assim, conta ele que “Ir à escola fazia parte das brincadeiras da infância e as minhas lembranças desse tempo são excelentes”³¹⁰. Seu gosto pelos números, portanto, veio desde cedo, por influência do pai, que com “As brincadeiras com os números grandes, feitas por meu pai, tornaram a matemática fácil para mim. Além disso, quando eu voltava de férias para Mococa, meu pai costumava estudar comigo duas horas por dia”³¹¹, e afirma também ter “lembranças muito boas do convívio com ele: nas férias estudávamos juntos e adiantávamos o que iria ser estudado no ano seguinte. Mesmo depois que entrei para a Escola Politécnica, em 1932, mantive o hábito de passar as férias no interior e foi numa delas, em 1934, que decidi ser matemático.”³¹²

Ele relata que “Também do Liceu Franco-Brasileiro tenho ótimas recordações: era muito liberal e tínhamos excelentes relações com os professores. Assim como havia os alunos residentes - eu era um deles - tinha também professores que moravam na escola.”³¹³

Quanto ao seu ingresso na FFCL e no curso de Matemática ele declara:

Eu estava na casa de um tio quando chegou o jornal. Lembro-me de abri-lo e deparar com a notícia da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com sua seção de ciências e a subseção de matemática. Lembro-me nitidamente de ter falado comigo mesmo: isto é para mim. É curioso que a criação da USP tenha sido uma surpresa e que eu não tivesse muitas notícias a respeito; foi a partir da leitura daquele jornal que me interessei pela nova universidade. Nessa notícia já se falava também sobre a vinda de professores estrangeiros para São Paulo. (DIAS, entrevista a COSTA, 1997)

O professor Candido conta em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio em 02 de julho de 1991³¹⁴, que “era aluno da Politécnica, tinha passado para o terceiro ano e, nessa ocasião, eu não me encontrava em São Paulo”³¹⁵ quando sua criação foi apresentada e “foi uma surpresa

³⁰⁹ Candido Lima da Silva Dias em entrevista concedida a Vera Rita da Costa para *Ciência Hoje*. Publicada em novembro de 1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html. Acesso em 10/06/2016.

³¹⁰ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³¹¹ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³¹² Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³¹³ Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³¹⁴ Entrevista dada a Ubiratan D’Ambrosio em 1991 e publicada na Revista Brasileira de História da Matemática - Vol. 7 n° 14 (outubro/2007 - março/2008), pág. 247-279. Publicação Oficial da Sociedade Brasileira de História da Matemática. ISSN 1519-955X. Disponível em <http://www.rbhm.org.br/vo7-no14.html>. Acesso 15/06/2016.

³¹⁵ Candido, 2007, p.251, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM.

ler que finalmente tornava-se realidade a Universidade de São Paulo e, em particular (...) o detalhe sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, suas seções, subseções etc., inclusive a subseção de Matemática.”³¹⁶

Segundo o professor Candido Lima da Silva Dias, em entrevista dada a Bosi em 1997, “na década de 30 as turmas possuíam 10 ou 15 alunos. No início, o curso não era muito procurado, mas nele se matriculavam pessoas com vocação para o estudo da Matemática.”³¹⁷ Temos quanto a isso a informação de que muitos alunos eram alunos da Politécnica e que mudaram de curso ou fizeram uma segunda graduação com a abertura da faculdade, ou seja, escolheram estudar na FFCL.

Ele mesmo conta a Costa (1997) que “fazia o terceiro ano da Escola Politécnica quando o professor italiano Luigi Fantappiè chegou ao Brasil.”³¹⁸ As aulas do professor Fantappiè eram ministradas, nesse início, conjuntamente com os cursos da Politécnica e “Ele foi encarregado de nos dar as aulas de análise matemática. Eu já havia feito os exames e estava aprovado, mas resolvi assistir às aulas, pois Fantappiè, apesar de jovem, já era considerado um bom matemático.”³¹⁹ E “Até mesmo como aluno tive contato com o assunto em que Fantappiè trabalhava.”³²⁰

O professor Candido considera que “A seção de Matemática da Faculdade de Filosofia só foi definida no fim de 1934. A reitoria da USP, ou a diretoria da FFCL, decidiu que os alunos do curso de Matemática deveriam prestar um exame geral sobre a matéria dada pelo professor Fantappiè, naquele ano, na Politécnica”³²¹. Então, “nesta época houve inscrição. Eu acredito que essa tenha sido a primeira inscrição oficial de alunos para a Faculdade de Filosofia.”³²²

Então os alunos interessados em cursar a FFCL “se inscreveram para um exame, um exame geral, com princípios, praticamente tudo aquilo que o Fantappiè tinha dado e alguns complementos que ele não tinha abordado que eram relativos à Geometria Projetiva etc. (que

³¹⁶ Candido, 2007, p. 252, entrevista a Ubiratan D’Ambrosio publicada na RBHM.

³¹⁷ BOSI, 1997, p.99.

³¹⁸ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³¹⁹ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³²⁰ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³²¹ BOSI, 1997, p.98.

³²² Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 252, 2007.

não faziam parte do programa da Politécnica) (...) e esses exames foram feitos na Faculdade de Medicina, cujo prédio era muito novo”³²³.

Sobre esse exame, há vários relatos bastante interessantes, pois, ao que parece, foi muito significativo e marcante na vida desses alunos, sobretudo para o professor Candido, que viria a se tornar seu assistente. Segundo ele,

Cerca de 10 alunos prestaram esse exame, eu entre eles. Um dos colegas foi Mário Schenberg. Outro, Fernando Furquim de Almeida. Esse exame, realizado precisamente no dia 11 de março de 1935, é que assinala o início do curso de Matemática na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Foi um belo exame, diferente, pois Fantappiè não tinha nenhuma preguiça, digamos assim, e inquiria sobre toda a matéria dada durante o ano. No meu caso, o exame durou uma hora e vinte minutos. (BOSI, 1997, p.98)

O que mostra Fantappiè praticando o que havia afirmado como sua concepção de avaliação, quando disse não acreditar em provas parciais. Assim, esse “Foi um exame, na minha lembrança pessoal, o exame mais difícil que eu tive durante toda a minha vida, não só pelo programa, porque era um programa total de todo esse imenso curso, e Fantappiè tinha uma preferência acentuada pelo exame oral, ele gostava de perguntar etc. E eu me lembro que esse exame demorou hora e meia e assim foi também com o dos outros.”³²⁴

Esse exame, como já exposto, “Era oral e Fantappiè — o examinador — era um homem vibrante. Nunca esqueço dele lá, em pé, fazendo-me as perguntas”³²⁵, conta o professor Candido. Resultado: “Nos saímos bem.”³²⁶ E “Depois do exame, tomei a decisão de fazer só o curso de matemática”³²⁷, então “Eu, no meu caso, e no caso de outros também, eu deixei, suspendi a matrícula na Politécnica e fiquei só na Faculdade de Filosofia, e daí por diante tive um contato bem grande com Fantappiè.”³²⁸

O professor Candido Lima da Silva Dias conta que sua relação com Fantappiè começou nesse exame, pois “Apesar de já ter assistido às suas aulas, nunca tinha conversado.

³²³ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 252, 2007.

³²⁴ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 253, 2007.

³²⁵ Candido Lima da Silva Dias- entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³²⁶ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 253, 2007.

³²⁷ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³²⁸ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a revista RBHM Vol. 7, nº 14, p. 253, 2007.

Nossa primeira conversa foi durante o exame”.³²⁹ Mas não parou por aí, pois “Daí por diante mantivemos bastante contato: ele morava num apartamento próximo do Correio Central, na Avenida São João, e frequentemente, aos sábados e domingos, eu ia até lá conversar com ele.”³³⁰

Na época em que o curso de Matemática foi criado na FFCL da USP, “A matemática não existia como carreira: a perspectiva era ser professor. Quando a pessoa se destacava, podia pretender um lugar na própria universidade”³³¹, e isso “Foi o que me aconteceu: ao me formar, em 1936, fui imediatamente convidado para ser assistente do próprio Fantappiè. Fui nomeado em 10 de março de 1937.”³³²

Mas com o retorno de Fantappiè à Itália, no início da segunda guerra mundial em 1939, seus cursos ficaram a cargo de seus assistentes. Prof. Candido conta que “Quando de seu regresso à Itália, eu já estava bem entrosado no curso de Matemática. Os docentes eram Albanese, Catunda, eu e o Furquim, que também foi nomeado assistente. Dávamos aulas de Matemática também no curso de Física.”³³³ E “Fui muito amigo do Furquim, com quem estudava junto para os exames. Schenberg e eu também estudávamos juntos.”³³⁴

Eles estavam sendo preparados para isso, para ocuparem o lugar dos seus professores estrangeiros e coloca que “Quando iniciei minha carreira, existia uma classificação curiosa na universidade: os professores catedráticos tinham assistentes de primeira e de segunda categorias. No caso de Fantappiè, o de primeira categoria era Omar Catunda e eu era o de segunda.”³³⁵ E acrescenta: “Lembro-me que recebia um salário de um conto e duzentos réis, o que naquela época representava um ganho razoável, que me permitia viver bem. Tanto que no fim de 1937 pude me casar.”³³⁶

³²⁹ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³⁰ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³¹ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³² Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³³ BOSI, 1997, p.101.

³³⁴ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³⁵ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³⁶ Candido Lima da Silva Dias - entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

E continuou como professor a partir de então, pois diz: “Fiz o doutoramento em 1942. Não prestei concurso para a livre-docência porque naquele tempo não havia essa preocupação, mas em 1951 ocorreu o meu concurso para a cátedra.”³³⁷ E não parou por aí:

Em 1974, fui convidado para dirigir o Instituto de Matemática da unidade da USP em São Carlos e, nesse período, passei também a lecionar na recém-criada Universidade Federal de São Carlos. Aposentei-me em 1978, depois de 42 anos como professor da Universidade de São Paulo. Continuei, porém, como professor da universidade federal. Sempre pensei que poderia lecionar até os oitenta anos, mas em 1990 fui compulsoriamente aposentado, em razão de uma lei federal. Essa é a minha história de mais de meio século como pesquisador e professor de Matemática. (BOSI, 1997, p. 101)

Toda uma vida dedicada a pesquisar Matemática e ser professor de Matemática. E declara: “Veja só: em 1978 me aposentei pela USP e em 1990 pela Universidade Federal de São Carlos. Fui, portanto, professor universitário durante 54 anos!”³³⁸

Fernando Furquim de Almeida

Fernando Furquim de Almeida: Formado Agrimensor pela Politécnica em 1934, cursou Matemática na FFCL e formou-se licenciado em 1936. Entre os anos de 1937 a 1951, regeu interinamente a cadeira de Crítica dos Princípios e Complementos de Matemática, sendo nomeado em caráter efetivo em dezembro de 1951, após concurso de provas e títulos. Paralelamente frequentava os cursos dos professores Fantappiè, Zariski, Weil, Dieudonné, Delsarte³³⁹.

Mario Schenberg

O Professor Mario Schenberg, que nasceu em 1914 em Recife e faleceu em 1990 em São Paulo, foi um dos personagens que participaram do processo de criação da USP e de FFCL, sendo um dos formados na primeira turma em 1936.

Seus estudos em Engenharia começaram em 1931, ainda em Recife, porém, “Eu não fui para a carreira de físico, e nem havia carreira de físico no Brasil daquele tempo”³⁴⁰, ele

³³⁷ BOSI, 1997, p.101.

³³⁸ Candido Lima da Silva Dias- entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997. Disponível em http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html

³³⁹ Anuário 1951. p. 179.

³⁴⁰ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

diz. Mas, “Antes de 1934, já havia até físicos brilhantes aqui no Brasil. Houve o Prof. Morize, do Observatório Nacional, que tinha feito experiências sobre raios X e outras coisas. Houve também alguma pesquisa teórica de Relatividade Geral, com o prof. Amoroso Costa. O prof. Teodoro Ramos também tinha feito pesquisas teóricas em Física.”³⁴¹

Dessa forma, “Fui para a Escola de Engenharia, como todo mundo que tinha gosto por física ou matemática, assim como quem gostava de biologia ia para a Faculdade de Medicina. Naquela época já gostava de matemática e de física.”³⁴² Porém, já havia no Brasil “algumas personalidades notáveis, mas faltava uma escola de Física trabalhando sistematicamente. Isso começou aqui em São Paulo, depois de 1934, com a vinda do prof. Wataghin, quando foi criado o Dept.º de Física da Faculdade de Filosofia.”³⁴³

Sua trajetória nos estudos começou em 1930, segundo ele: “Em 1930, passei o ano todo no Rio para fazer o exame vestibular. Eu queria estudar na Europa, mas não deu, não tive condições financeiras para isso. Voltei para o Recife e entrei para a Escola de Engenharia de lá.”³⁴⁴ Dois anos depois, mudou-se para a Escola Politécnica de São Paulo, e “Fiz os dois primeiros anos em Recife e depois, no terceiro, me transferi para São Paulo. No ano seguinte, criaram a Faculdade de Filosofia, com os Departamentos de Física e de Matemática, e entrei para o curso de matemática.”³⁴⁵

O professor conta que “Na época, não havia praticamente diferença entre os cursos de matemática e de física. Formei-me engenheiro eletricitista em 1935 e bacharel em matemática no ano seguinte.”

Durante a graduação, Mario iniciou seus contatos internacionais e, entre eles, dois nomes tiveram uma grande influência, os professores italianos de Física da FFCL da USP, Gleb Wataghin e Giuseppe Occhialini. Em São Paulo, “o prof. Wataghin iniciou pesquisa teórica sobre mecânica quântica e também pesquisas experimentais sobre raios cósmicos”³⁴⁶ e o professor Occhialini também estudava sobre raios cósmicos na época.

³⁴¹ Mario Schenberg. Entrevista. In: Trans/Form/ Ação. São Paulo, 1980, vol.3, p.09-62. ISSN 0101-3173.

³⁴² Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁴³ Mario Schenberg. Entrevista. In: Trans/Form/ Ação. São Paulo, 1980, vol.3, p.09-62. ISSN 0101-3173.

³⁴⁴ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁴⁵ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁴⁶ Mario Schenberg. Entrevista. In: Trans/Form/ Ação. São Paulo, 1980, vol.3, p.09-62. ISSN 0101-3173.

Segundo ele, “Aqui no Brasil esses contatos com Wataghin e Occhialini foram muito estimulantes”. Mario Schenberg foi um dos primeiros a formalizar o estudo da física no Brasil, começando sua carreira como assistente do professor Wataghin, assim que se formou, “Logo depois fiquei trabalhando, contratado como assistente, com o professor Wataghin, trazido para fundar o Departamento de Física da Faculdade de Filosofia da USP.”³⁴⁷

Em 1944, o professor Mario Schenberg tornou-se professor catedrático de Mecânica Racional e Celeste na USP, defendendo em concurso público a tese nomeada “Princípios da Mecânica”. Sobre esse assunto o professor conta que “a única tese que fiz foi para o concurso de catedrático”³⁴⁸, pois, naquele tempo, “as pessoas não se impunham objetivos determinados de fazer teses, mestrado, doutoramentos, o que praticamente se tornou o centro das preocupações da Universidade.”³⁴⁹

Para o Prof. Mario Schenberg, atualmente, “A pessoa não se propõe a fazer uma pesquisa científica, procura fazer uma tese. Essas teses só têm valor formativo se representarem uma pesquisa científica real. A própria pessoa, pelas dificuldades que deve superar na pesquisa, vai se desenvolvendo como cientista.”³⁵⁰ Hoje em dia, com prazos e obrigações impostas isso não acontece, segundo o professor.

Outro assunto que provoca muita discussão atualmente também foi tratado pelo professor Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger (1984), a obrigação em publicar. Diz ele que “Hoje se obriga a pessoa a publicar muito, a publicar demais. O critério para o julgamento da eficiência científica de uma pessoa é o número de publicações, o que é uma coisa inteiramente absurda.”³⁵¹ Com isso “Há inúmeros trabalhos publicados que ficaram inteiramente desconhecidos”³⁵² e “a pessoa fica naquela tensão de ter que estar

³⁴⁷ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁴⁸ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁴⁹ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁵⁰ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁵¹ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁵² Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

sempre publicando coisas novas sem tempo para se concentrar bastante em uma determinada coisa”³⁵³

Ele também passou uma curta temporada como bolsista da Fundação Guggenheim, nos Estados Unidos, “Durante a guerra fui para os Estados Unidos, com bolsa da Fundação Guggenheim, que pela primeira vez dava bolsas para o Brasil.”³⁵⁴ Principalmente na Universidade de Chicago, desenvolveu trabalhos fundamentais em astrofísica sobre a origem e evolução das estrelas com o professor Chandrasekhar, futuro ganhador do prêmio Nobel.³⁵⁵

Depois de idas e vindas por diversos países e trabalhar com muitos pesquisadores, voltou ao Brasil em 1953, onde ajudou a fundar o laboratório de física do estado sólido e dirigiu o departamento de Física. Disse que “Nunca quis exercer cargos administrativos; só aceitei após ter voltado da segunda viagem à Europa, já em 1953. Aí fiquei como diretor do Departamento de Física até 1961.”³⁵⁶

Mario Schenberg contou também um pouco sobre ele mesmo e algumas de suas verdades. Ele disse “Também não gosto muito de separar as coisas da vida. A vida não se separa em ciência, atividade política, atividade filosófica: a vida é uma coisa só, naturalmente marcada pela personalidade da pessoa, que se manifesta em tudo o que faz.”³⁵⁷ Segundo ele, considera-se uma pessoa mais intuitiva e “não de muitos raciocínios”, dizendo que “Eu tenho tendência a ter uma personalidade intuitiva. Quando a gente se prepara muito, deixa de ser verdadeiro consigo mesmo, fica meio fingido, e dificulta o contato com as outras pessoas.”³⁵⁸

Essa tendência mantinha-se, como ele disse, em todos os ramos de sua vida, e até na maneira como pensava as suas aulas e do que considerava uma boa aula. Para ele,

Uma aula muito bem preparada, escrita, completa, é uma aula ruim, porque é uma coisa morta, não tem a vivacidade do que está sendo criado no momento em que se diz. O principal não é transmitir aos alunos um grande cabedal de conhecimentos, mas comunicar certos pontos de vista. (SCHENBERG, entrevista à HAMBURGER, 1984)

³⁵³ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁵⁴ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line)

³⁵⁵ <http://www.sbfisica.org.br/v1/novopion/index.php/fisicos-do-brasil/28-mario-schenberg>.

³⁵⁶ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁵⁷ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁵⁸ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

Dessa forma, o professor Schenberg diz que sempre devemos ser conduzidos “pela sinceridade em tudo o que se fizer, não ser pedante, não ter excessivas preocupações lógicas e com a coerência. Para muitos parece desorganizado, mas acho que essa maneira de agir penetra mais no espírito do aluno que as aulas muito bem preparadas.”³⁵⁹ Pois “Muitas vezes uma aula difícil faz o aluno pensar e pode lhe sugerir algo até anos depois.”³⁶⁰

Marcelo Damy de Sousa Santos

Licenciado em Física pela Faculdade de Filosofia, FFCL em 1936, doutorou-se em Física também na Universidade de São Paulo e tornou-se Professor catedrático da USP na cadeira de Física geral e experimental em 1953. Depois de aposentado, foi ainda Professor titular em Física nuclear da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP e Professor titular em Física nuclear pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. Foi declarado Professor emérito da USP em 1984 e Professor emérito da PUC/SP em 1994.

Em entrevista a Juliana Schober e Roberto Belisário para a revista *Ciência e Cultura*³⁶¹ no ano de 2003, podemos conhecer através de seu discurso algumas de suas verdades a respeito do que é ciência, do que é ser professor e o que é ser cientista para este aluno da primeira turma de física da FFCL da USP.

A escolha em mostrar um pouco das concepções desse professor de Física está no fato de que os alunos de Matemática e de Física tinham uma formação que os aproximava devido ao número de disciplinas comuns e também devido ao fato de Damy contribuir com suas verdades, apresentadas nas falas que veremos a seguir.

Assim como aconteceu na Matemática, praticamente inexistente no Brasil até a criação da FFCL da USP, o mesmo ocorreu com o curso de Física. Damy fala que “Quando decidi ser físico, a física nem existia no Brasil. Quem ensinava a matéria eram médicos, engenheiros, farmacêuticos.”³⁶² Fato semelhante ao que já foi apresentado na Matemática.

³⁵⁹ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁶⁰ Mario Schenberg em entrevista a Amélia Império Hamburger, do Instituto de Física da USP. Publicada em julho/agosto de 1984 no portal Canal Ciência (on line).

³⁶¹ Cienc. Cult. vol.55 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2003. Capturado em 22/11/2015. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252003000400007&script=sci_arttext

³⁶² SCHOBER, Juliana; BELISÁRIO, Roberto. Entrevista: Marcelo Damy de Souza Santos. In: *Cienc. Cult.*, Dez 2003, vol.55, no.4, p.10-12. ISSN 0009-6725. p.10.

Assim como muitos dos alunos que foram para o curso de Matemática com a abertura da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, alguns escolheram mudar para o curso de Física, como o prof. Damy. “Em São Paulo, entrei na Escola Politécnica para fazer o curso de engenharia eletricitista (como era chamada na época), onde tive como professor de física um engenheiro, também muito bom.”³⁶³ Fato também comum à Matemática antes da FFCL, por não haver professores formados na área, mas “Depois, ao ser criada a Faculdade de Filosofia, a área de matemática e física da Poli uniu-se a ela.”³⁶⁴

Como ocorreu com os alunos da Matemática em relação aos seus professores Fantappiè e Albanese, Wataghin também influenciou seus alunos e conquistou-os rapidamente. Damy conta: “Assisti a uma conferência dele³⁶⁵ no Instituto de Engenharia, com outros colegas como o Mário Schemberg, e foi surpreendente saber que havia uma física da qual nós nunca havíamos ouvido falar.”³⁶⁶ Um físico/professor mostra aos seus alunos algo que os professores anteriores não haviam conseguido até então. “Naquele momento, ficamos sabendo que os físicos continuavam a fazer descobertas em seus laboratórios. Decidi assistir as aulas do Wataghin como ouvinte.”³⁶⁷

E Damy foi conquistado e levado à Física por aquele que não era ainda seu professor:

Depois de frequentar o primeiro semestre, fiquei amigo dos poucos alunos que haviam se matriculado na Faculdade de Filosofia para estudar física e fui assistir ao exame deles. Quando terminou, Wataghin virou-se para mim e disse assim “Venga!”. Respondi: “Professor, não sou seu aluno, sou ouvinte. Sou da Escola Politécnica”. Mas ele insistiu: “Não, você está sempre aqui e eu quero ver o que você aprendeu”. Assim, de sopetão, eu fiz um exame oral (risos). E me saí muito bem, tão bem que ele me propôs mudar da engenharia para a física. Virei físico, graças a ele. (SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 10.)

Damy contribui com este trabalho de maneira muito enfática quando explicita, em seu discurso, o que ele considera um bom professor, quais as características daquele que ensina deve ter para conquistar seus alunos, o que Wataghin tinha, segundo ele. “Ele era muitíssimo diferente. A grande diferença era, basicamente, a seguinte: Wataghin era um homem que já tinha trabalhado com física atômica e nuclear; ele acreditava no átomo, em partículas elementares, em reações, em fazer descobertas dentro da física; já, os outros professores da

³⁶³ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 10.

³⁶⁴ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 10.

³⁶⁵ Fala do Prof. Wataghin que era o professor no curso de física na Faculdade de Filosofia.

³⁶⁶ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 10.

³⁶⁷ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 10.

época, não.”³⁶⁸ E ressalta: “Eles repetiam as mesmas coisas que liam ao prepararem suas aulas, na véspera.”³⁶⁹

Vejam a fala de Damy e paremos para pensar um pouco na realidade da educação atual, fortemente apoiada em livros didáticos, textos apostilados e caderninhos padronizados: “Por exemplo, o livro de física oficial daquele tempo era de antes da Primeira Guerra Mundial. Quer dizer, átomo era uma abstração... E Wataghin falava em átomo – “particele elementare”– ... essas coisas todas.”³⁷⁰ Não, suas aulas não eram assim, antigas, então “Grande parte dos professores combatia a Faculdade de Filosofia por ensinar abstrações. Eles tinham uma mentalidade de antes da Primeira Guerra Mundial.”³⁷¹

E mais: “Acho que todas as aulas de Wataghin eram marcantes. Ele tinha um outro conceito de ensino.”³⁷² Que conceito era esse? “Ele contava o fenômeno que ele estudou, uma experiência que ele fez. Os nossos professores contavam uma experiência que alguém escreveu em um livro. Possivelmente, nunca nem tinham feito aquela experiência.”³⁷³ E então? Foi suficiente? Não? Continuemos... “Um bom professor é um pesquisador que gosta de contar as coisas que faz e que viu outros fazerem. Eu não conheço nenhum bom professor que não tenha sido, ou não seja ainda, um pesquisador”.

Então professor deve ser pesquisador, deve poder falar daquilo que experimentou, e convidar o aluno a vivenciar também seu conhecimento, segundo Damy. Deve abrir possibilidades.

Um cientista tem que ser, em primeiro lugar, inteligente e também ser criativo. Criatividade a gente desenvolve no aluno enquanto ele estuda, provocando. A gente descreve uma experiência no laboratório, faz o aluno pegar um aparelho, montar um aparelho, tentar descobrir como ele é feito, explicar porque aqui tem uma molinha, porque ali não tem... (SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 12.)

Carmelo Damato

Já Carmelo Damato, tenente da revolução constitucionalista e filho de imigrantes italianos, segundo sua esposa Ana Damato, em entrevista à Folha de São Paulo, “se formou

³⁶⁸ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 11.

³⁶⁹ SCHOBER; BELISÁRIO, 2003, p. 11.

³⁷⁰ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 11.

³⁷¹ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 11.

³⁷² SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 11.

³⁷³ SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R., 2003, p. 11.

com louvor e o Armando de Sales Oliveira (que governou o Estado em 1936) ofereceu para ele uma vaga na prefeitura, onde ficou até morrer. É de lá que eu recebo a minha pensão’, conta Ana, orgulhosa do marido.”³⁷⁴

Julio Rabin

E Julio Rabin, tendo-se graduado em Engenharia Química na Escola Politécnica em 1935 e depois em Matemática, em 1936, seguiu sua carreira como engenheiro, sendo o primeiro presidente do CRQ-IV.

Os outros dois alunos que fazem parte dos cinco primeiros catedráticos da USP e que ainda não foram apresentados são Benedito Castrucci (turma de 1939) e Edison Farah (turma de 1941).

Benedito Castrucci

O Professor Benedito Castrucci era paulistano do Brás, e nasceu em 9 de julho de 1909. Tornou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1935, segundo ele nos conta: “E eu tinha uma formação completamente diferente, porque quando fundaram a Faculdade de Filosofia, como eu sou bem mais velho, eu já estava na Faculdade de Direito e tinha que fazer uma opção por Direito, Medicina ou Engenharia. Minha opção foi Direito, porque eu me sentia melhor – era mais abstrato – e pela minha formação no curso secundário.”³⁷⁵

Mas, terminada a faculdade de Direito, já começou a conhecer a vida de professor, contando que “estava nos fins do curso de Direito quando fundaram a Faculdade. Aí entrei no ramo da advocacia, era funcionário do serviço jurídico da Secretaria da Fazenda, mas para melhorar os vencimentos eu dava aula à noite.”³⁷⁶ Mas ainda não como professor de Matemática, pela sua formação, mas “de professor de Português e História (e Latim, às

³⁷⁴ Folha de São Paulo de domingo, 24 de janeiro de 1999, suplemento cotidiano. Acesso em 02/11/2015 do site <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff24019912.htm>.

³⁷⁵ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

³⁷⁶ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

vezes), eu acabei professor de Matemática pela falta de professores de Matemática, que eram estudantes de engenharia e/ou engenheiros e eram muito poucos.”³⁷⁷

Dessa forma, “quando apareceu a Faculdade de Filosofia, eu resolvi fazer exame pra lá, e o que estava mais fácil para mim era a Matemática. E aí eu fui fazer o exame de Matemática, com a ideia de ser professor secundário, porque estavam fundando muitas faculdades, muitos ginásios oficiais e havia a possibilidade de concurso e o ganho era razoavelmente bom.”³⁷⁸

Assim, “nessas condições eu fiz o vestibular. Entrei em 37 (minha turma é de 37), então já fui aluno do Fantappiè e fui aluno também do professor Albanese – o Fantappiè se encarregava de Análise e o professor Albanese da Geometria. E foi esse o período da minha entrada.”³⁷⁹ Segundo o professor Candido, “Em 37, que foi o ano em que ele [Castrucci] entrou, eu já estava formado pela primeira turma da Faculdade de Filosofia, que foi a turma que terminou em 36 – 34, 35 e 36: eram três anos. Então em 37, quando o Castrucci entrou, eu já tinha sido nomeado assistente”.³⁸⁰

Portanto, licenciou-se em Ciências Matemáticas e Físicas pela FFCL da Universidade de São Paulo no ano de 1939, e foi designado em 1940, para o cargo de assistente de Geometria, tal como relata: “Eu fui assistente em 40. Eu estava no último ano. Nós fomos contemporâneos. Em 39 eu estava fazendo terceiro ano e o professor Candido foi meu professor”³⁸¹, referindo-se ao professor assistente na época Candido da Silva Dias.

Teve bom relacionamento com o Fantappiè e com Albanese, porém, “Com o Albanese eu tive um contato maior, por causa de todo o curso dele. Gostei muito de Geometria e caminhei muito bem no assunto com ele.”³⁸² Dessa forma, seguindo um caminho natural para a época, “assim, eu acabei sendo convidado para assistente do Albanese. Imediatamente iniciei trabalhos para uma tese de doutoramento.”³⁸³

No ano de 1943, defendeu a tese de doutorado “Sobre uma nova definição de Cúbica Plana”, em cuja banca examinadora encontramos Prof. Dr. Omar Catunda, Prof. Dr. Gleb Wataghin, Prof. Dr. Candido Lima da Silva Dias, Prof. Dr. Fernando Furquim de Almeida e

³⁷⁷ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

³⁷⁸ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

³⁷⁹ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

³⁸⁰ Prof. Candido Lima da Silva Dias em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁸¹ Prof. Benedito Castrucci em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁸² Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

³⁸³ Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

Prof. Dr. Abraão de Morais, e “O orientador na tese foi o Albanese e, assim mesmo, o finalzinho foi por correspondência, porque o trabalho não tinha sido concluído ainda e ele, por correspondência, me resolvia uns problemas”³⁸⁴, pois Albanese havia voltado para a Itália em 1942.

Em 1942, assumiu o cargo de Professor da Cadeira de Geometria Analítica, Projetiva e Descritiva da FFCL.

De seu relacionamento com Fantappiè, ele conta que “Eu fui aluno do Fantappiè e apreciava demais o Fantappiè porque o Fantappiè também influenciou no meu problema na USP, porque como eu era funcionário do Tesouro, ele arranhou meu comissionamento depois do primeiro exame parcial que eu fiz”³⁸⁵, lembrando que ele já trabalhava como advogado quando entrou na FFCL. E “Como eu fui bem sucedido, ele me convidou para ficar comissionado com todos os vencimentos só para estudar. E talvez isto tenha decidido a minha possibilidade de me formar na faculdade. Podia ser que eu não conseguisse conciliar trabalho de natureza diferente com o estudo na faculdade.”³⁸⁶

E essa ajuda rendeu uma grande admiração, “Inclusive eu fui escolhido para fazer o discurso pelos alunos quando o Fantappiè foi embora.”³⁸⁷

Em 1951, apresentou sua tese de provimento de cátedra intitulada “Fundamentos da Geometria Projetiva Finita n-dimensional” no mesmo concurso que Candido Lima da Silva Dias e Fernando Furquim de Almeida.

Edison Farah

O Professor Edison Farah, nasceu na cidade paulista de Capivari, em 14 de abril de 1915. Na inscrição, “Eu entrei na faculdade e apresentei o único título que eu tinha, que era o de professor normalista.”³⁸⁸ Assim, eles “Aceitaram e eu fiz concurso para bolsa de estudo. Três ganharam a bolsa de estudo, e eu fui um dos ganhadores, em Matemática. Uma bolsa foi para um aluno da Física e a outra para um da Química.”³⁸⁹ Isso foi importante para ele, pois “Naquele tempo a escola era paga. A matrícula tinha que ser paga, mas havia os bolsistas. E

³⁸⁴ Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

³⁸⁵ Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

³⁸⁶ Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

³⁸⁷ Prof. Benedito Castrucci, em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.258.

³⁸⁸ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

³⁸⁹ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.254.

era concurso: não tinha que apresentar atestado de necessidade para ser isento das taxas. Era concurso mesmo.”³⁹⁰

Edison Farah relembra que entrou na FFCL em 1939, “Pouco depois do Castrucci, que já era professor assistente...”³⁹¹. Então, em 1941, graduou-se em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. No ano seguinte, foi convidado pelo Prof. Omar Catunda para ser seu Assistente na Cadeira de Análise Matemática.

Em 1945, tornou-se Assistente de Análise Superior, trabalhando com o matemático francês André Weil, que durante três anos regeu a Cadeira, e “eu aprendi muito com o professor Weil e tive a honra de ser assistente dele. Isso é pra mim mesmo uma grande honra. Depois redigi o curso sobre integração, que foi a primeira tentativa do Boubarki de fazer a integração, e o Delsarte deu desse curso. Ainda era na Brigadeiro Luis Antonio que funcionava a Matemática.”³⁹²

No ano de 1950, defendeu na FFCL da USP a tese de doutorado Sobre a Medida de Lebesgue, orientado por Omar Catunda e tendo como banca os professores doutores Fernando Furquim de Almeida, Candido Lima da Silva Dias, Milton da Silva Rodrigues e Benedito Castrucci. Nesse mesmo ano, foi nomeado Professor Catedrático Interino de Análise Superior.

E seu ingresso como catedrático teve alguns percalços como conta: “eu redigi o curso do Delsarte. Depois Weil saiu e me disse: “Olha, Farah, eu sugeri seu nome para ficar regendo a cadeira... a disciplina de Análise Superior”. Eu fiquei muito grato com isso e devo a ele a minha cadeira, porque se eu não ficasse assistente eu iria para outra faculdade...”³⁹³. O problema era o seguinte: “quando fui contratado para executar trabalho científico junto ao professor Weil, como assistente do professor Weil, então houve um contrato especial, em que eu era melhor remunerado.”³⁹⁴

E as finanças pesaram:

Aí eu falei para o professor Catunda: “Não posso mais ficar aqui” e contei ao Weil, “Eu não posso ficar mais aqui”, e ele disse: “ah, você não vai a lugar algum, você é daqui da Faculdade”. E aí eles ficaram sabendo que o Pedro Egídio já tinha me convidado e estava tudo pronto para eu ir para lá numa situação muito boa, entrar no quadro. Aí o Weil, na hora, telefonou para o

³⁹⁰ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁹¹ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.255.

³⁹² Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.259.

³⁹³ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.259.

³⁹⁴ Prof. Edison Farah em entrevista a Ubiratan D’Ambrosio para a RBHM, 2007, p.260.

professor Dreyfus, que era o diretor da Faculdade: “O Farah está querendo ir embora... preciso dar um jeito nisso já”. No dia seguinte saiu a minha entrada no quadro.” (FARAH em entrevista a D’AMBROSIO, 2007, p.260.)

Em 1954, por Concurso de Títulos e Provas, tornou-se Professor Catedrático efetivo desta disciplina, com a tese intitulada “Algumas Proposições Equivalentes ao Axioma da Escolha”.

Com a palavra ... alunos oradores: outros cacos

Podemos encontrar também nos discursos dos alunos um pouco do que se vivia nos primeiros anos de vida da FFCL. Tivemos contato apenas com os discursos a partir de 1940, os quais foram publicados, alguns total outros parcialmente, no anuário de 1939-1949. Neles os alunos referem-se à faculdade, aos professores estrangeiros e brasileiros, às escolas secundárias, à política, dentre outros assuntos.

Quanto à FFCL e sua importância, o orador de 1940 coloca que “Nas tradicionais constelações universitárias de outros países, a Faculdade de Filosofia tem uma posição solar, e é em torno dela que gravitam todas as outras Faculdades e Institutos que têm uma finalidade especializadora e profissional.”³⁹⁵

Enquanto as faculdades antes existentes se dedicavam, segundo o aluno João Cunha Andrade, “fundamentalmente às ciências aplicadas e suas artes, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se ocupa com a ciência pura e as pesquisas originais, realizando, doutra parte, a coordenação e unificação cultural de toda a Universidade.”³⁹⁶

Continua afirmando que a sua “jovem Faculdade veio colocar-se ao lado de tão tradicionais e robustas instituições, não para com elas realizar competições estéreis e inadequadas”³⁹⁷, mas, sim, “respondendo a novas exigências culturais, com elas pretende colaborar na obra comum que consiste, em última análise, em dar ao homem brasileiro a consciência de seu valor e do valor de sua terra, dando-lhe, ao mesmo tempo, atitudes, capacidades e técnicas que nos garantam a autonomia e o progresso.”³⁹⁸

³⁹⁵ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.323.

³⁹⁶ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.323.

³⁹⁷ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.323.

³⁹⁸ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.323.

Em relação aos professores estrangeiros e brasileiros que participaram da criação e dos primeiros anos de vida da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os alunos sempre se referem a eles como “Colaboradores inteligente e leais”³⁹⁹ que vieram para compartilhar “valiosas contribuições técnicas”⁴⁰⁰, mas não só isso, também compartilhavam amizade e valores, como “uma compreensão universal da cultura”⁴⁰¹, que já tivemos oportunidade de acompanhar nesta tese de doutoramento.

Um exemplo a mais está exposto no discurso do orador da turma de 1944, a respeito do Prof. André Dreyfus, no qual afirma que esse “tem o seu espírito atraído pelos vários caminhos do conhecimento humano, científico ou artístico, e procura sempre fazer participar de seus entusiasmos por uma música, um romance, um quadro ou um país, os seus alunos, de quem faz amigos, e os amigos, que tende por vezes a transformar em alunos.”⁴⁰²

Quanto à expectativa profissional e ao seu papel na educação nacional, o orador coloca que ao formar “professores secundários, - especializados em diferentes disciplinas, conhecedores de todos os problemas bio-psicológicos e sociais que envolvem o nosso adolescente”⁴⁰³ eles estarão “aptos para instruir e para educar”⁴⁰⁴ de maneira eficaz e, assim, “nossa Faculdade vem sanar uma das maiores falhas do nosso sistema escolar.”⁴⁰⁵

A respeito da escola secundária, o aluno afirma que ela “tem caminhado entre nós, mas sempre imbuída de preconceitos, usando métodos antiquados, retardada nos conhecimentos e com ideias muito vagas a respeito de sua própria finalidade.”⁴⁰⁶ Mas, apesar disso, “Ela tem caminhado graças aos esforços dos nossos tradicionais professores secundários, - autodidatas uns, médicos, advogados e engenheiros outros, - mas, ainda que pese, seguindo, todos, diretrizes puramente propedêuticas”⁴⁰⁷, uma vez que sem a devida formação, não se preocupam “com o papel propriamente educacional que a escola secundária

³⁹⁹ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁴⁰⁰ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-1949, vol. I, p.322.

⁴⁰¹ Discurso do bacharel Florestan Fernandes, orador da turma de 1943. Anuário 1939-1949, vol. I, p.329.

⁴⁰² Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.332.

⁴⁰³ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.323.

⁴⁰⁴ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.323.

⁴⁰⁵ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.323.

⁴⁰⁶ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.324.

⁴⁰⁷ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.324.

deve cumprir”⁴⁰⁸, pois é “a formação profissional adequada que beneficia o rendimento escolar e torna possível o perfeito aprendizado.”⁴⁰⁹

No discurso, o formando de 1944 diz saber que “o Brasil é uma nação pobre. O reconhecimento de nossa pobreza como nação, é que nos dá um sentimento de responsabilidade ao qual não fugiremos”⁴¹⁰, pois “Quando nos referimos aos jovens brasileiros entre 20 e 30 anos, temos sempre presente a existência, por um lado, da pequena minoria, a que pertencemos, de uns poucos milhares que no Brasil frequentam uma escola superior, e por outro, a esmagadora maioria de muitos milhões de jovens brasileiros trabalhadores do campo e da cidade.”⁴¹¹ Assim, declara que aqueles formandos devem ter “consciência de que somos filhos privilegiados da nação brasileira”⁴¹².

O aluno Paulo Emílio de Sales Gomes continua afirmando que a “visão contraditória do Brasil, como país rico e nação pobre, marca o rumo de nossa ação”⁴¹³. Dessa forma, é “preciso que se torne cada vez mais insuportável para nós, seus filhos privilegiados, a situação degradante da nação brasileira, com uma porcentagem de analfabetos das maiores do mundo, e com um índice normal de mortalidade infantil igual ao de um país em guerra”⁴¹⁴.

O aluno Paulo, orador da turma de 1944, traz em seu discurso um fato curioso que ocorreu durante os preparativos para a formatura desta turma. Em uma primeira eleição para paraninfo da turma de 1944, o paraninfo escolhido foi Monteiro Lobato, que não aceitou o convite.

Ao ser convidado, enviou a seguinte carta de recusa, que o aluno apresentou em sua fala. Nas palavras de Lobato:

Eu não faço discursos. Nunca os fiz (salvo dois curtinhos que não valeram) e pretendo morrer nessa agradável virgindade. E não faço discursos por uma razão temperamental: acho supremamente cômico o papel dum cidadão que solenemente se ergue numa sala cheia de calças e saias para dizer, com a maior elegância do estilo todos os lugares comuns, todas as cousas porocas em que ele não acredita, mas a Igreja, o Poder, a Mentira Social, a Conveniência, a Imbecilidade Humana, a Tradição e todas as carunchadas escoras da Ordem impõe. Não vou paraninfar vocês, portanto, tirem isso da

⁴⁰⁸ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.324.

⁴⁰⁹ Discurso do licenciado João Cunha Andrade, orador da turma de 1940. Anuário 1939-49, vol. I, p.324.

⁴¹⁰ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-49, vol. I, p.333.

⁴¹¹ Discurso de Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.

⁴¹² Discurso de Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.

⁴¹³ Discurso de Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.

⁴¹⁴ Discurso de Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.

cabeça, e escolham outro mais conformado com a comédia humana. (MONTEIRO LOBATO, citado no discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.332.)

Após a recusa de Lobato, ao qual os alunos classificaram como “o cidadão que não se submete, e o intelectual que não se corrompe”⁴¹⁵, foi feita nova eleição na qual foi escolhido o professor Mario Schenberg, que aceitou ser o paraninfo e foi adjetivado pelos alunos como um sujeito que procura “sempre nos acontecimentos da vida e da matéria, além das aparências, as realidades mais íntimas e profundas”⁴¹⁶, e que, portanto, as palavras de Lobato não se mostrará naquela data, pois “os bacharelandos de 1944 só dirão como verdade o que consideram como tal. Mas não se limitarão a afirmar aquilo em que acreditam. Denunciarão também aquilo em que não acreditam.”⁴¹⁷

Mas me diga, pelo que você estava me contando, várias vezes foi tocado no assunto do ensino secundário...

Claro! Esse era um dos objetivos da FFCL: Formar professores para esse nível de ensino pela primeira vez no Brasil, lembra?

Sim! Acho que eles tinham muito a realizar... e pensar sobre isso...

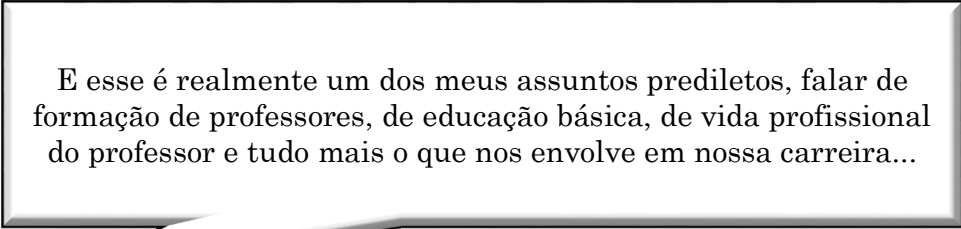
Além do projeto de reforma que já conversamos antes, esses sujeitos nos apresentam olhares interessantíssimos sobre muita coisa a respeito disso!

São joias esses cacos arqueológicos! Nos apresentam suas verdades claramente, assim como já o fizeram em assuntos anteriores.

⁴¹⁵ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.332.

⁴¹⁶ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.

⁴¹⁷ Discurso do licenciado Paulo Emílio de Sales Gomes, orador da turma de 1944. Anuário 1939-1949, vol. I, p.333.



E esse é realmente um dos meus assuntos prediletos, falar de formação de professores, de educação básica, de vida profissional do professor e tudo mais o que nos envolve em nossa carreira...



Eu também!

O ENSINO SECUNDÁRIO

Em vários momentos nos anuários aparece o problema do Ensino Secundário no país, tanto em discursos e textos de professores, diretores e pessoas do governo, que veem esse nível educacional com problemas a serem enfrentados, e que a Universidade então criada, bem como a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras poderiam auxiliar, pois seria a primeira vez que se iniciariam, no Brasil, cursos com a finalidade de formar professores para esse nível de ensino.

Portanto, os responsáveis pela criação da FFCL tinham claro que “uma das funções das Faculdades do tipo da nossa é exatamente a formação do professorado para o magistério secundário.”⁴¹⁸ Esse anseio também pode ser encontrado em artigos de jornais da época, como podemos ver:

[...] sentiremos gradualmente como se irá elevando o nível do ensino secundário em nosso Estado, com a formação desses professores especializados, e como também será benéfico o reflexo da Faculdade nos cursos superiores e nos órgãos da administração em que os técnicos por ela licenciados irão exercer a sua atividade. (O ESTADO DE SÃO PAULO de 2.2.1935, apud WITTER, 2006, p.34)

Uma vez que faltava ao Brasil “o coroamento dessa obra tão necessária, coroamento indispensável para que pudéssemos ter uma ciência e uma arte autônomas”⁴¹⁹, já tão

⁴¹⁸ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

⁴¹⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 67.

desenvolvidas em outros países, “que por sua situação privilegiada ou por outras causas nos precederam na elaboração da civilização humana”⁴²⁰.

Dessa forma, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras viria a permitir “que todas essas formas superiores da atividade humana possam ser cultivadas com uma intensidade e uma harmonia, anteriormente não atingidas”⁴²¹.

E mais, vários dos professores da recém-criada USP de 1934 consideravam essa criação “o remédio essencial para elevação do nível deste ensino”⁴²². Declaravam que “A primeira grande função que cabe à nova Faculdade é dotar nossa terra de um corpo especializado de professores secundários”⁴²³.

Dessa forma, apenas a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras podia responder a uma interessante pergunta feita: “Como então formar estes novos mestres dando-lhes como guias aqueles que nestes mesmos cursos secundários receberam a sua educação propedêutica?”⁴²⁴

Explica o professor Ernesto de Souza Campos, colocando que

Entre nós, as disciplinas que constam do nosso “currículo” têm sido ministradas apenas em cursos secundários. Não tem sido, pois, lecionado no país, em geral, no grau superior que é exigido nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Teríamos, pois, de recrutar todo o nosso professorado entre autodidatas que receberam o ensino destas matérias propedêuticas nos cursos secundários que são aliás reconhecidamente fracos, em geral, na sua organização e eficiência. (CAMPOS, Anuário 1937-38, p.191)

Caberia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “a função de preparar os futuros professores secundários de carreira e de, resolvendo assim esse ponto capital, criar um professorado competente.”⁴²⁵

Assim, a resposta dos criadores da USP foi que “para conseguir professorado de formação específica e universitária é indispensável, no momento presente, recorrer a mestres licenciados em organizações congêneres que são as existentes fora do país”⁴²⁶. E os

⁴²⁰ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 67.

⁴²¹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 67.

⁴²² Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

⁴²³ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴²⁴ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

⁴²⁵ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴²⁶ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

professores foram escolhidos de “instituições com vários séculos de experiência e produção. Esta deveria ser a regra geral no período de formação da nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.”⁴²⁷

Essa explicação que Ernesto de Souza Campos⁴²⁸ apresenta em relação a essa medida adotada na fundação da USP e da FFCL de recorrer aos mestres estrangeiros para provimento da maioria das cátedras é interessante, pois reafirma a discussão da importância de cursos de formação de professores para as disciplinas preparatórias e de formação geral, tão reforçadas por várias vezes entre os personagens envolvidos na criação da FFCL.

Uma vez que ainda não se tinha uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os responsáveis pelos cursos propedêuticos eram os formados em Faculdades técnicas, como engenharia, direito e medicina, e “Sabemos todos que, salvo honrosas exceções, é o professorado secundário recrutado, entre os falidos das profissões liberais”⁴²⁹ ou mesmo entre os autodidatas, pois “Até hoje o ensino secundário esteve praticamente aberto a quem quer que a ele se quisesse dedicar. Por meio de simples registro, criava-se um professor secundário”⁴³⁰, o que perpetuava essa carência, pois nas “escolas superiores que preparam a nossa mocidade para o exercício das profissões liberais os cursos versam sobre matéria de aplicação.”⁴³¹ Ou seja, “Acabo de pôr em destaque a necessidade inadiável de criarmos um professorado de carreira, ponto que reputo o mais importante para a solução do problema.”⁴³²

Esse problema acontecia com uma força grande neste nível de ensino, isto é, a falta de professores secundários de carreira, pois “Ninguém se pode dedicar ao ensino primário, sem ter previamente feito, em escolas normais, um curso visando esse fim”⁴³³, mas não havia a mesma exigência para o ensino secundário. “Isso se deve a não existirem entre nós, Escolas Normais superiores ou Faculdades de Ciências e Letras visando precisamente a formação de um professorado secundário competente.”⁴³⁴

⁴²⁷ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

⁴²⁸ Diretor de jun/37-jun/38.

⁴²⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴³⁰ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93.

⁴³¹ Exposição geral e relatório do primeiro semestre de 1938, apresentado pelo Prof. Dr. Ernesto de Souza Campos ao Reitor. Anuário 1937-38. p.191.

⁴³² Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93.

⁴³³ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴³⁴ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

Mas viam com a criação da FFCL da USP a resolução desse problema, juntamente com a resolução do Governo que dizia que, a partir de 1943, só poderiam ingressar no magistério secundário os licenciados pelas Faculdades de Filosofia. Tal afirmação pode ser verificada no fragmento do Decreto-lei 1190, de 4 de abril de 1939, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil:

CAPÍTULO VIII

DAS REGALIAS CONFERIDAS PELOS DIPLOMAS

Art. 51. A partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido:

a) para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o diploma de licenciado correspondente ao curso que ministre o ensino da disciplina a ser lecionada;

[...]

§ 4º Até a data marcada neste artigo, os diplomas de licenciado serão considerados o principal título de preferência para o provimento dos cargos e funções do magistério com que se relacionarem.

(BRASIL, 1939)

Mas com isso, coloca o Professor André Dreyfus, “Não quero dizer que atualmente ninguém saiba ensinar ou que no futuro todos os professores serão ótimos. Há os que nascem sabendo ensinar e os que jamais aprenderão esta arte.”⁴³⁵ Mas ele acredita, porém, “que a maioria dos professores não se encontra em nenhuma dessas duas categorias excepcionais e que a formação de professores secundários e superiores verdadeiramente competentes e aptos para o ensino, função que há de realizar nossa faculdade, será um passo decisivo para a solução de um problema, cuja importância não pode ser exagerada.”⁴³⁶

Ou seja, eles sabiam que não se formavam professores especializados para o Ensino Secundário e nem se formavam professores para o Ensino Superior. Daí a importância ressaltada pelo mesmo professor quando pede ao Reitor um maior número de professores assistentes⁴³⁷, pois esses seriam os futuros professores para os cursos superiores, formando-se assim “uma outra escola, esta de aperfeiçoamento, que se desenvolverá ao lado daquela, destinada aos estudantes”.⁴³⁸

No discurso sobre a fundação da FFCL, o diretor Almeida Prado, no cargo devido à morte de Teodoro Ramos, analisa o ensino - ou a instrução, como coloca - como tendo problemas graves de organização, apesar de considerar o mais cuidado dos problemas do país.

⁴³⁵ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴³⁶ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴³⁷ Vide o tópico Os Assistentes apresentado nesta Tese.

⁴³⁸ Anuário de 1937/1938. p. 153.

Para ele, nós temos “um ensino primário razoável, o superior, técnico e profissional, mais ou menos à altura do dos povos cultos. O secundário, porém, é lastimavelmente imperfeito e lacunoso”⁴³⁹.

E surge a pergunta: “Como solucionar este caso? Organizando novas reformas de ensino? Estabelecendo leis mais rigorosas, cheias de artigos minuciosos, parágrafos, alíneas ou mais que seja?”⁴⁴⁰

Um dos grandes problemas destacados pelos professores é justamente o excesso de reformas no ensino e a sua notada ineficiência.

Quanto às reformas, são enfáticos em afirmar sua desaprovação, como diz o professor Dreyfus: “Já pude insistir, publicamente, sobre o essencial para o bom ensino: o bom professor. Se a qualidade do ensino dependesse de programas ou fórmulas, o Brasil teria certamente o melhor ensino secundário do mundo, pois, que eu saiba, em nenhum país tal ensino tem passado por tantas reformas”.⁴⁴¹

O Professor Hourcade reforça “enquanto, impunemente, campear semelhante mentalidade, as reformas, por mais bem concebidas que sejam, tornar-se-ão improfícuas, e os professores, formados embora pelos melhores estabelecimentos de ensino superior, jamais conseguirão, conscienciosamente, desempenhar os seus deveres”⁴⁴².

Já o professor Omar Catunda vai mais longe quando diz que “a minha maior esperança em um futuro talvez remoto, é que a orientação geral do ensino em nossa terra seja confiada a pessoas que efetivamente conheçam os problemas da educação”⁴⁴³, ou seja, que as reformas sejam feitas por sujeitos “que compreendem a importância da Universidade na vida do país e que se tenham capacitado da inutilidade das grandes reformas planejadas e das portarias contraditórias...”⁴⁴⁴.

O que está de acordo com as palavras do professor Dreyfus quando diz que “Não vos quero tomar o tempo analisando as falhas desse ensino. Quero apenas chamar vossa atenção para o fato notável de, apesar das numerosas reformas por que tem passado, continuar o

⁴³⁹ Anuário 1934-1935 FFCL-FFLCH/USP, São Paulo, 2009, p.20. Reimpressão. Discurso de abertura dos cursos da FFCL proferido pelo Vice-Reitor e Diretor A. de Almeida Prado em 02/03/1935.

⁴⁴⁰ Oração do Professor Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 212.

⁴⁴¹ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 251.

⁴⁴² Considerações sobre a Reforma do Secundário. Pierre Hourcade. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁴³ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 123.

⁴⁴⁴ Aula Inaugural do Professor Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 123.

mesmo nas precárias condições que tanto nos entristecem”⁴⁴⁵. Ou seja, “É a terapêutica que temos empregado, anos em fora, com resultados nulos. Tais reformas tem antes agravado do que beneficiado o nosso sistema educativo. Por este caminho nunca chegaremos a bom termo. O que se faz mister é a preparação do professor”⁴⁴⁶, coloca o professor Campos.

Uma das características que ressaltam quanto à ineficiência das reformas refere-se aos programas propostos, pois para o professor Dreyfus, “Reformas podem ser úteis, até certo ponto, simplificando programas e exigências burocráticas, de que tanto se ressentem nosso ensino.”⁴⁴⁷ Para ele, “um programa bem orientado, sem as demasias, que caracterizam o ensino secundário na maioria dos países europeus (demasias compreensíveis, se não justificáveis, em tais centros, onde a força da tradição impera)”, seria um dos pontos a serem enfrentados no país, e volta a insistir que “Reformas no ensino poderão ser úteis, simplificando, como dissemos, os programas.”⁴⁴⁸

Mas além do excesso de reformas, programas e exigências que mais atrapalham do que beneficiam a qualidade do ensino secundário na época, tem outro agravante que muito aflige os professores, que sabem que “A razão desse estado de coisas é simples. De nada adianta fazer reformas desde que, os verdadeiros males do ensino – professor incompetente, ou mal remunerado ou sobrecarregado de horas de trabalho – não sejam removidos.”⁴⁴⁹ Dessa forma, “muito mais importantes se nos afigura a criação, em nossa terra, de um corpo de professores secundários competentes, inteiramente dedicados à sua profissão e recebendo remuneração compatível, já com a alta significação da obra social que lhes cabe realizar, já com a necessidade de viver num nível de vida razoável.”⁴⁵⁰

Nem todos concordavam que os problemas estavam em todo o sistema. O Professor Ernesto de Souza Campos declara sua opinião quando se questiona: “Como resolver, pois, este problema fundamental? Qual é a essência do mal? Também neste ponto há unanimidade.

⁴⁴⁵ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴⁴⁶ Oração do Professor Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212.

⁴⁴⁷ Discurso do Professor André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251.

⁴⁴⁸ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93.

⁴⁴⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64.

⁴⁵⁰ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93.

O fator principal está nas falhas do professorado. Há exceções honrosas, mas com elas não podemos contar. Do contrário, o mal não existiria.”⁴⁵¹

O problema do ensino e do trabalho do professor, ou seja, a vida profissional deste era algo que ocupava os pensamentos também do professor Pierre Hourcade, a ponto de declarar que

[...] O horário semanal máximo, além do qual um professor não ensina, mas empreende um trabalho ‘em série’, varia segundo as especialidades, mas parece-me razoável fixar o número em 20 aulas semanais.

Sobre este critério, e tão somente sob esta condição, poderão exigir se dedique um corpo docente competente à sua tarefa, e a ela se consagre exclusivamente. O preparo das lições, a correção cuidadosa dos trabalhos escritos, a abolição do sistema absurdo de ‘pontos’, a vontade e a possibilidade de seguir e apressar o progresso de cada aluno, jamais o conseguirão, a não ser deste modo. (HOURCADE. Anuário de 1936. p. 145)

Mas por outro lado, o professor Ernesto de Souza Campos também concorda que haja outros pontos deficitários em relação ao secundário no início da década de 1930:

O ensino de segundo grau conduzia-se com extrema penúria de objetivação por falta de aparelhamento e de mestres especializados. Em sua quase totalidade o ensino médio estava entregue ao domínio particular, necessitando de receita para se manter. Como o ensino desse gênero não pode se fonte de receita, e sim de despesa, tínhamos como consequência, professores incrivelmente mal pagos e equipamento quase nulo. Mantinham-se essas casas mediante ensino muito precário, unicamente teórico, livresco. (CAMPOS, 2004, p.73)

E a crítica quanto ao ensino livresco apareceu em várias ocasiões e nos discursos de vários professores, que além de considerá-lo extenso demais, também desaprovavam a qualidade dos livros disponíveis, chegando o professor Dreyfus a afirmar que “Conheço livros escolares onde tudo quanto é autor ou nome técnico é citado, sem outra preocupação aparente senão a exposição de uma erudição superficial. Explicar de modo claro, o que quer que seja, é o que não está nos planos e talvez mesmo nas possibilidades do autor.”⁴⁵²

Assim, ele joga a responsabilidade em produzir livros de qualidade aos novos estudantes da FFCL: “Pergunto a vós, que ides ingressar no ensino secundário: não é umas de vossas obrigações imediatas redigir livros bem feitos para nossa mocidade?⁴⁵³”, pois tendo uma formação mais cuidada poderiam prestar seus serviços quanto a essa questão, levando em

⁴⁵¹ Oração do Professor Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212.

⁴⁵² Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92.

⁴⁵³ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92.

consideração que “Em tais obras deveréis tomar por base o preceito que há muito venho defendendo: ensinar pouco e bem, isto é, claramente.”⁴⁵⁴

Mas resta “um ponto que ainda desejo assinalar. Quero me referir à situação econômica do nosso professor secundário”⁴⁵⁵, o que sabemos é importante. Nesse quesito há vários pontos em discussão, como o excesso de aulas, o baixo salário e a consequente falta de condições para se dedicarem a atualizações e a uma vida aos padrões de um profissional do ensino. Observe as palavras de Dreyfus, ao apresentar a situação dos professores na época:

Se quiserdes ter uma ideia do quanto temos sido injustos com nossos educadores, fazei uma comparação entre o que ganham entre nós os professores dos ginásios e a remuneração que recebem nos países europeus. Não vos quero cansar com números. Há fatos que falarão mais claramente que eles. O primeiro é ser o professor, nesses países, equiparado ao magistrado, um jovem professor secundário ganhando em média o mesmo que um juiz, no início de sua carreira. O segundo é que, à proporção que decorre o tempo, a situação econômica do professor vai como a do magistrado, melhorando, para no fim da carreira terem ambos quase triplicado os vencimentos iniciais. Entre nós um professor secundário ganha, aos 60 anos, o mesmo que aos 40 ou aos 25. (DREYFUS, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65)

O professor Pierre Hourcade também discute sobre carga horária e salários, deixando claro que para ele é importante que se fixe no decreto da reforma do ensino secundário “em um título especial, um horário mínimo e um horário máximo de todos os professores”⁴⁵⁶ e as “condições em que um professor poderia ser autorizado a lecionar simultaneamente em vários estabelecimentos”⁴⁵⁷, e em especial, nos ginásios particulares, pois ocorria, segundo Dreyfus, um “Paradoxo dos mais revoltantes (...) o contraste entre a miséria da maioria dos nossos professores, alguns dos quais recebendo por suas aulas somas que me envergonho de referir e a opulência, a riqueza de alguns proprietários de Ginásios”⁴⁵⁸.

Então Hourcade critica diretores de escolas, e ressalta que “cumpre, por via legal, pôr um paradeiro à exploração do professorado, levada a efeito por diretores de colégios faltos dos mais mezinhos princípios de justiça e de escrúpulo”, e cita que um diretor, em um Congresso em 1935, no Rio de Janeiro, “chegou a sustentar, como foi publicado em relatório,

⁴⁵⁴ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92.

⁴⁵⁵ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴⁵⁶ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁵⁷ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁵⁸ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93.

que um professor podia perfeitamente dar 8 horas de aula por dia.”⁴⁵⁹ O que é impensável para o prof. Pierre Hourcade.

Também o afirma o Prof. Dreyfus quando coloca que “Até hoje, pelo que sei, o ensino secundário tem servido para enriquecer alguns proprietários de Ginásios. Que amanhã as coisas mudem e que se dê aos professores um pagamento justo, são medidas que se impõem como das mais urgentes para a solução desse magno problema”⁴⁶⁰.

Os mestres eram obrigados a ministrar seis, oito, dez aulas por dia, em pontos diferentes da cidade, para reunir salário apenas suficiente para viver. Não poderiam fazer outra coisa senão dizer rapidamente sua aula sem a preparação adequada. E apanhavam imediatamente o chapéu, procurando um meio de transporte, por sua vez demorado, a fim de alcançar, em tempo, outra escola. (CAMPOS, 2004, p.73)

Esta era uma realidade não conhecida pelos mestres estrangeiros contratados. Aqui viam “Professores mal pagos, e o que é pior, pagos a tanto por aula, são homens que chegam a dar, para poder viver, 6, 8 e mais horas de aula por dia. Este fato é um dos que mais têm surpreendido os meus colegas estrangeiros da Faculdade de Filosofia⁴⁶¹”, constata o professor Dreyfus.

O professor Hourcade coloca que os professores do secundário “são os primeiros a multiplicar, tanto quanto podem, suas horas de aulas, a isto arrastados por questões econômicas, uma vez que os vencimentos a eles concedidos não lhes permitem trabalhar em um único estabelecimento de ensino.”⁴⁶²

E, segundo Dreyfus, “que esperar desses homens, obrigados para sua simples sobrevivência a seis, oito ou mais horas de aulas diárias? Como exigir que tais máquinas de ensinar possam completar conhecimentos em livros e revistas adquirindo gosto pela sua profissão?”⁴⁶³. E dessa situação decorre que “o professor secundário não pode acompanhar o progresso das ciências, não pode completar e ampliar sua cultura literária ou filosófica, condenado por força de uma situação que não se sabe bem como qualificar, à mais completa estagnação intelectual.”⁴⁶⁴

⁴⁵⁹ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁶⁰ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 66.

⁴⁶¹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 66.

⁴⁶² Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁶³ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 94.

⁴⁶⁴ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 66.

Mas “Não nos iludamos. Não basta que nossa Faculdade, em colaboração com o Instituto de Educação forme um professorado secundário competente”⁴⁶⁵ coloca Dreyfus. E completa Hourcade “Seria, portanto, iníquo adotar uma medida como a que ofereço, a não ser integrada em um conjunto de medidas próprias a levantar ao nível material do professorado secundário e a valorizar moralmente esta função de tamanha relevância social”.⁴⁶⁶ E,

A adoção desse excelente método, que é igualmente aplicável aos professores universitários, impõe-se entre nós, pois também aqui um professor de Faculdade, uma vez atingida a cátedra, nunca mais encontra possibilidades de melhorar sua situação financeira. Vencimentos progressivamente aumentados em função do tempo e da qualidade trabalho, representarão excelente estímulo para atrairmos ao magistério espíritos privilegiados e por isso mesmo dignos de uma posição social que até hoje não tem sido dada aos formadores de nossa cultura básica. (DREYFUS, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 66.)

Segundo Dreyfus, “É indispensável à altíssima dignidade da profissão de educador, que sejam criadas situações econômicas tais, que o professor não se transforme, para poder viver, numa máquina de dar aulas e que seu trabalho receba uma compensação financeira razoável.”⁴⁶⁷ Pierre Hourcade reforça que “esta regulamentação de um horário máximo torna-se inconcebível, a não ser acompanhada de um aumento geral nos vencimentos fixados, segundo uma escala progressiva, em que se levem em conta a antiguidade e o mérito.”⁴⁶⁸

Mas a crítica não se restringe somente ao sistema no qual está inserido o professor, mas também sobre ele. Os professores da FFCL também colocam à mostra alguns pontos que recaem nos professores, suas aulas e no ensino praticado.

Vejam o que o professor André Dreyfus fala sobre o assunto:

Nós, os professores, tanto secundários como superiores, é que não temos estado, em parte por culpa que não nos cabe, à altura de nossos alunos. Conseguimos assim transformar toda boa vontade e o interesse do jovem estudante, graças às decepções que vai acumulando no decurso de seus estudos, numa indiferença pela ciência e correlativamente na preocupação exclusiva de solver os problemas da vida material, destruindo assim os sonhos com que ingressou na Faculdade. (DREYFUS, Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 65)

Segundo ele, “Cabe-nos, a nós professores, o dever sagrado de alimentar essa chama que nem por ser a tradução de um ideal poderoso, é inextinguível”⁴⁶⁹. Pois “Poucos serão

⁴⁶⁵ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 66.

⁴⁶⁶ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁶⁷ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 66.

⁴⁶⁸ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁶⁹ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953, p. 65.

aqueles estudantes capazes de resistir ao sopro desalentador de um ensino malconduzido, de aulas tornadas desinteressantes, da indiferença dos mestres pelo entusiasmo dos moços, das injustiças no julgamento das provas;⁴⁷⁰ e continua dizendo que poucos são os que conseguem passar “enfim, de toda essa tragédia de que sobrenadam apenas aqueles cuja tenacidade chega a parecer uma forma de insânia ou um milagre.”⁴⁷¹

Mas até então cabia aos professores uma desculpa, pois segundo Dreyfus “Também eles passaram por toda essa triste história que é em muitas cadeiras de nossas escolas e faculdades o ensino sob diversas formas.”⁴⁷² E isso influencia também na qualidade do trabalho realizado em sala de aula.

Exemplo disso é apresentado pelo professor Omar Catunda ao colocar que “Depois da decadência do ensino secundário muitos alunos tem os seus conhecimentos limitados a uma certa prática do algoritmo algébrico, sendo incapazes de resolver geometricamente um problema de construção, de imaginar uma configuração no espaço ou de fazer um raciocínio aritmético.”⁴⁷³ Dessa forma, acrescenta o professor Dreyfus, “tenho a impressão que o colegial não percebe o menor elo entre o que lhe é ensinado e o meio no qual se acha mergulhado”⁴⁷⁴. E continua o professor Catunda, essa necessidade do algoritmo e a deficiência no olhar geométrico “é lamentável, porque dá aos alunos, que apenas são capazes de resolver equações e sistemas se sabem de cor grande número de fórmulas, a convicção de que sabem matemática e merecem passar nos exames. E a realidade é que a Álgebra Elementar se resume em um mecanismo, aliás, tão indispensável como o são os aparelhos de medida usados na Física.”⁴⁷⁵

O mais triste, segundo o professor André Dreyfus, é que o aluno viria a entender o que havia perdido apenas no ensino superior: “Uma de suas maiores surpresas é verificar, o que geralmente só ocorre muito tarde, às vezes na própria Universidade, que a ciência é, realmente, uma interpretação da realidade e não um castigo com o qual deve pagar as horas divertidas que passa fora da aula!”⁴⁷⁶

⁴⁷⁰ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴⁷¹ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴⁷² Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 16/03/1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65.

⁴⁷³ Aula Inaugural do Prof. Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 129.

⁴⁷⁴ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92-93.

⁴⁷⁵ Aula Inaugural do Prof. Omar Catunda em 1945. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 129.

⁴⁷⁶ Aula Inaugural do Prof. André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92-93.

Mas devemos apresentar que a situação do Ensino Secundário não melhorou tanto quanto queriam devido à situação enfrentada pelos professores desse nível de ensino, conforme nos coloca o professor Mario Schenberg:

Quanto ao magistério secundário tem sido menor a influência da Faculdade, isto porque o professor secundário não recebe a atenção que merece dos poderes públicos, como, por exemplo, a remuneração. O professor secundário deveria receber vencimentos semelhantes ao de assistente universitário. Esta situação tem sido a norma em quase todo o mundo em virtude do crescimento da rede do ensino secundário, o aumento de alunos sem recursos orçamentários. Isto acontece em quase todos os países de sólida situação cultural, como a França. Em consequência se verifica aumento da quantidade, em prejuízo da qualidade. Devido a essa falta de atração, pela remuneração, é pequena a procura das faculdades de Filosofia, mas a culpa não lhes cabe, mas sim aos governos. (SCHENBERG, *A Gazeta* de 19.1.1957, apud WITTER, 2006, p.36-37)

Pensando nos futuros alunos talvez, ou ainda, como que prevendo o futuro, o professor Hourcade declara que “nunca encontraremos alunos de valor para as Secções da Faculdade de Filosofia, cujo fim único é o ensino secundário, salvo se lhes garantirmos uma posição digna dos esforços empregados para atingi-la. E, sem um professorado competente e dedicado, não há Reforma possível.”⁴⁷⁷ E tinha a concepção de que “A função social do professor secundário não foi ainda suficientemente avaliada.”⁴⁷⁸

Qual seria então o papel do professor? O professor Dreyfus dá sua opinião dizendo que “Vossa função, Senhores futuros professores, não será apenas ensinar coisas aos alunos, mas lhes formar, antes de tudo, a mentalidade, especialmente no sentido de desenvolver o espírito crítico, baseado no livre e imparcial exame dos dados.”⁴⁷⁹

Como resolver isso? “Como solucionar este caso? Organizando novas reformas de ensino? Estabelecendo leis mais rigorosas, cheias de artigos minuciosos, parágrafos, alíneas ou mais que seja?”⁴⁸⁰, pergunta o professor Ernesto de Souza Campos. Não, segundo ele, pois essa “É a terapêutica que temos empregado, anos em fora, com resultados nulos. Tais reformas têm antes agravado do que beneficiado o nosso sistema educativo. Por este caminho nunca chegaremos a bom termo. O que se faz mister é a preparação do professor.”⁴⁸¹

⁴⁷⁷ Prof. Pierre Hourcade. *Considerações sobre a reforma do ensino secundário*. Anuário de 1936. p. 145.

⁴⁷⁸ Discurso do Prof. André Dreyfus, paraninfo da turma de 1943. Anuário 1939-49 – vol.1, 1953. p. 251.

⁴⁷⁹ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 96.

⁴⁸⁰ Oração do Professor Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212.

⁴⁸¹ Oração do Professor Ernesto de Souza Campos, paraninfo da turma de 1938. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212.

Resume Dreyfus dizendo que “a verdadeira reforma do ensino, aquela capaz de dar frutos, é a criação de um corpo de professores secundários competentes, amando a sua profissão, recebendo honorários compatíveis com a sua alta função social e tendo horas suficientes de lazer para poderem completar e aperfeiçoar seus conhecimentos.”⁴⁸² E que, sabendo disso, estavam “convencidos de que esta reforma, a única eficiente, será realizada quando os professores secundários forem recrutados entre os licenciados das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.”⁴⁸³

Em muitas passagens nos Anuários, como pudemos ver, aparecem importantes discussões em relação ao Ensino Secundário, em muitos dos seus quesitos, o que comprova que esse nível de ensino realmente era uma preocupação para os sujeitos que participaram do processo de criação da Universidade de São Paulo, tanto que realizaram um grande trabalho no sentido de proporem um projeto de reforma para tal.

Projeto de reforma do ensino secundário

Na primeira reunião dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizada no dia 28 de setembro de 1936 às 10h, efetivada nos moldes de uma Congregação, que não havia ainda sido instituída na FFCL, o Diretor Almeida Prado pediu que os professores escrevessem artigos que trouxessem uma crítica livre sobre “a atual organização do ensino, tanto superior como pré-universitário e secundário, em face das leis vigentes”⁴⁸⁴, sendo que esses artigos seriam publicados nos Anuários, a fim de fornecer contribuições para o estudo do problema da Educação no Brasil, bem como a construção de novo regulamento para a FFCL, abordado em outro momento.

Para esse fim, foi constituída uma comissão, nomeada pelo diretor Almeida Prado com os seguintes membros: Sampaio Doria, Luigi Fantappiè, Felix Rawitscher, Paul Vanorden Shaw, Paul Arbousse-Bastide, Jean Maugué e Rebêlo Gonçalves. Para secretariar a comissão e ser o representante dos assistentes foi nomeado o Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior.

⁴⁸² Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 95.

⁴⁸³ Aula Inaugural do Professor André Dreyfus em 1942. Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 95.

⁴⁸⁴ Anuário de 1936. Sessão Didática da Congregação. p.123.

Mas como os professores da comissão nomeada, na referida reunião, não conseguiram chegar a um acordo sobre as reformas do ensino, apresentaram através de uma declaração ao diretor que exporiam suas sugestões e pareceres em separado.

Luigi Fantappiè, junto com seu assistente, Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, apresentou 2 projetos, um relativo às regras do regulamento da faculdade, como citamos anteriormente, e outro que propunha reformas de caráter geral ao ensino secundário. E é esse que nos interessa neste momento, pois justamente viria a substituir o Decreto 21.241 de 4/4/32.

Apresentamos a seguir, as alterações propostas pelos autores do projeto, contrapondo ao que estava em funcionamento na época. A primeira aparece já no artigo 2º.

Art. 2º: O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar, o primeiro com cinco anos e o segundo com dois, ou seja, nada mudou neste artigo.

Nessa proposta de Fantappiè ocorreriam mudanças, porém, na distribuição de algumas disciplinas em relação às séries. Vejamos o currículo do curso fundamental que vigorava pelo Decreto nº 21.241 de 1932:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - História da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - História da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - História da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - História da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

(BRASIL, 1932)

Com a nova proposta passaria a vigorar a seguinte distribuição:

<i>Matérias</i>	1.a série	2.a série	3.a série	4.a série	5.a série
Português	4	4	4	4	4
Latim	3	3	3	3	3
Francês	} duas a escolha	} 2	} 2	} 2	} 2
Italiano					
Inglês					
Alemão					
Espanhol					
História	2	2	2	2	2
Geografia	3	2	2		
Matemática	3	3	3	3	3
Física				3	3
Química					3
História Natural			3	3	2
Desenho	2	2	2	2	
Música	2	2	1		
Total das horas semanais	19	22	24	24	24

Foto 25: distribuição do número de aulas nas cinco primeiras séries do curso fundamental
Disponível em: Anuário de 1936.

Podemos perceber que algumas modificações já aparecem, dentre elas que o Latim passa a ser obrigatório em todas as séries, além do Português e passam a ser de escolha do aluno a partir da 2ª série duas outras línguas. Geografia passa a ser cursada somente nos três primeiros anos ao invés de nos cinco, como era. Física passa a ser ensinada na 4ª e 5ª séries e Química na 5ª série apenas, em detrimento de nos 3 últimos anos, como era inicialmente. Desenho deixa de ser ministrada no último ano, antes aparecia nas 5 séries. Nas disciplinas de Português, Matemática, História e História Natural não houve alterações com relação à distribuição entre as séries.

O complementar para os cursos mais voltados às disciplinas de Ciências Exatas, segundo a legislação vigente desde 1932 (Decreto 21.241), era distribuído da seguinte forma:

Art. 7º. Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatórias:

1º serie: Mathematica - Physica - Chimica - História natural - Geographia e Cosmographia - Psychologia e Logica.

2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - História natural - Sociologia - Desenho. (BRASIL, 1932)

Com a proposta, o curso complementar passaria a ser dividido em 3 Secções: Filosofia e Letras, Ciências Biológicas e Ciências Exatas. A sua abrangência, nessa nova proposta de

Fantappiè, torna-se também um pouco mais ampla em termos de opções de cursos superiores, pois antes contemplavam apenas dois cursos, engenharia ou arquitetura, agora já aparece como área de Ciências Exatas, o que é justificável pelo fato da criação da USP – e essa ter cursos de Matemática, Física e Química na FFCL, por exemplo – assim como outras faculdades no Brasil, o que aumentou a diversificação em termos de cursos superiores.

Para a Secção de Ciências Exatas, podemos ver, através do fragmento que segue, qual a distribuição das aulas para todas as matérias nas duas séries, segundo a proposta de Fantappiè:

Art. 7.^o — As matérias e o respectivo número de horas semanais de seu ensino nas duas séries da terceira Secção do curso complementar serão as seguintes :

<i>Matérias</i>	<i>1.a série</i>	<i>2.a série</i>
Português	2	2
Italiano ou Francês.	2	2
Inglês ou Alemão	2	2
Filosofia	3	3
História	2	2
Matemática	6	6
Física	2	3
Química	3	2
Desenho	2	2
	—	—
Total de horas semanais	24	24

Foto 26: distribuição do número de aulas nas duas séries do curso complementar
Disponível em: Anuário de 1936.

O certificado de aprovação na segunda Série de uma das Secções do curso complementar daria direito à matrícula no ensino superior, conforme as respectivas Secções. No caso da 3^a Secção de Ciências Exatas, temos os seguintes cursos:

- Faculdades de Engenharia
- Escolas Politécnicas
- Subsecções de Matemática, Física e Química da Secção de Ciências das Faculdades de Letras e Ciência.

A seguir, apresentamos outros artigos que julgamos interessantes para pensarmos o tipo de formação desejada e esperada, bem como explicita algumas ideias para o bom trabalho docente.

O art. 9º coloca que: “para melhor orientação e organização do ensino, ficam reunidas e a cargo de um mesmo professor as matérias afins, da mesma série (...)”⁴⁸⁵, por exemplo, Matemática e Física.

O art. 10º rege que “os professores de cada matéria deverão acompanhar as suas turmas nos anos sucessivos, salvo caso de força maior”⁴⁸⁶, já o 11º artigo dispõe que as modificações que forem feitas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, como programas, métodos de ensino e quaisquer outras revisões, deverão observar algumas exigências:

1.º) Os programas de cada matéria deverão conter apenas *assuntos fundamentais* e os *conceitos básicos*, deixando de lado qualquer consideração de utilidade prática imediata.

487

Salienta nesta exigência, ao que parece, que o excesso de disciplinas e conteúdo torna os currículos ineficientes ou danosos, bem como uma excessiva preocupação em salientar aplicações práticas, tirando seu caráter científico.

2.º) Esses assuntos fundamentais e conceitos básicos deverão ser *harmônicamente encadeados* dentro de cada grupo de matérias afins a cargo do mesmo professor, afim de fornecerem ao jovem uma ossatura absolutamente orgânica de cultura, sobre a qual possa ele apoiar os seus futuros conhecimentos e a formação de sua própria personalidade.

488

Através da união de matérias afins por um mesmo professor, Fantappiè esperava talvez um aprendizado real, não baseado apenas em fatos, mas em uma formação ampla.

⁴⁸⁵ Anuário de 1936, p.132. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

⁴⁸⁶ Anuário de 1936, p.133. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

⁴⁸⁷ Anuário de 1936, p.133. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

⁴⁸⁸ Anuário de 1936, p.133. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

3.º) Deverão ser excluídos do ensino todos os detalhes que não sejam necessários aos objetivos dos parágrafos anteriores e que poderiam desvirtuá-los, distraindo a atenção dos alunos.

489

Perder tempo com minúcias que não levem os alunos à construção de conceitos parecia ser uma preocupação de Fantappiè, segundo este tópico.

4.º) Deverá ser absolutamente evitada a fragmentação dos programas em pontos, afim de impedir, na medida do possível, que o ensino degenera em uma série de perguntas e respostas mais ou menos fixas.

490

Um aprender baseado em construções de ideias amplas e bem fundamentadas, que seriam a base sólida para aprendizados futuros, ao invés de compartimentalizações e técnicas de ensino que não levem à produção de significados era, enfim, o que gostaria Fantappiè, ao que parece.

⁴⁸⁹ Anuário de 1936, p.133. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

⁴⁹⁰ Anuário de 1936, p.133. Proposta de Reforma do Ensino Secundário.

Considerações sobre a reforma do ensino secundário

A respeito da reforma, o prof. Pierre Hourcade, da cadeira de Letras, apresentou algumas observações, as quais eu ressalto apenas as de nosso interesse nesta pesquisa:

Por ele ser da área de letras, a maior parte das considerações são a respeito dessa área, porém algumas falas são muito interessantes. Ele deixa claro que as não mencionadas são de seu acordo.

Ele se mostra feliz com a inserção da língua italiana de volta ao currículo e pede a supressão da língua espanhola, pois “para um aluno de língua portuguesa o espanhol é demasiadamente fácil, não oferece real valor educativo”⁴⁹¹, o critério que deve orientar as escolhas das matérias diz respeito ao valor de formação e não a utilidade prática, e “a experiência prova que, em caso de necessidade, um brasileiro culto rapidamente domina este idioma mesmo sem o haver estudado no ginásio”.⁴⁹²

Ele critica no Cap.1 - que trata dos cursos e seriação - o art. 9º da lei que diz que “para melhor orientação e organização do ensino, ficam reunidas e a cargo de um mesmo professor as matérias afins, da mesma série, da maneira seguinte: Português e Latim; Matemática e Física; Química e História Natural; História e Geografia; Filosofia e Sociologia; Francês, Italiano e Espanhol; Inglês e Alemão”⁴⁹³, ou seja, a divisão do ensino de várias línguas a um mesmo professor, pois julga que é melhor formar “bons professores de italiano, de francês, etc.; caso contrário, teremos apenas professores medíocres, ensinando mal várias línguas simultaneamente.”⁴⁹⁴

E professores malformados têm como resultado futuros alunos despreparados para o ensino superior, ou então pode ter como consequência a diminuição no recrutamento de estudantes para as línguas devido ao excesso de compromissos obrigatórios com a obrigatoriedade no estudo de vários idiomas simultaneamente.

Outra crítica que o professor faz é em relação ao artigo 18 (parág.1º) e art. 19, que estabelece que “os professores interinos teriam a obrigação, num prazo de três anos, de concurso perante uma Faculdade ou Instituto Superior, devidamente habilitado para tal fim

⁴⁹¹ Anuário de 1936. p. 144.

⁴⁹² Anuário de 1936. p. 144.

⁴⁹³ Anuário 1936. p. 132.

⁴⁹⁴ Anuário 1936. p. 145.

pelo Ministério da Educação, para que possa obter sua inscrição definitiva nos quadros do ensino secundário”.⁴⁹⁵

Ele não concorda com tal lei e propõe até a supressão de concurso, pois considera “ilógica a legislação atual, segundo a qual nossos alunos, uma vez licenciados, são obrigados a novo concurso antes de sua nomeação para tal ou qual cadeira. Se nossa Faculdade goza, de acordo com o projeto, do direito de aquilatar do valor dos professores interinos nomeados anteriormente à sua fundação, e até mesmo, de um direito que a habilita a julgar novos títulos dos futuros professores interinos, - porque novos professores não mais poderão ser nomeados a não ser que provem sua inscrição nesta Faculdade - com mais forte razão os alunos, aos quais for concedido o grau, devem ser considerados, *ipso facto*, e sem outra formalidade, aptos para o ensino, e, portanto, automaticamente, lhes caberia uma cadeira, não fosse o texto expresso no funcionalismo público, exige o concurso.”⁴⁹⁶

A última sugestão dada pelo professor também não se refere à Matemática, mas à preocupação quanto ao direito das licenciadas de trabalhar em escolas para homens, pois isso não era possível, parece, pois era “limitado o número de estabelecimentos femininos de ensino secundário, oficiais ou oficializados” e na área de letras, segundo ele, faltam professores licenciados nas línguas vivas e sobram professoras sem cadeiras.

Mas apesar de tanta discussão e de boas sugestões desses diferenciados professores, nada foi efetivamente mudado, o que só veio ocorrer com o decreto denominado Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Reforma Capanema, através do decreto-lei n. 4.244 - de 9 de abril de 1942 e do Decreto-lei de nº 4.245, também de 9 de abril de 1942, que é um decreto que traduz o espírito que presidia a montagem e consolidação do Estado Novo, assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema.

Nossa, quanta informação! Quanta coragem! Quanta verdade! Fale mais!

Era isso o que eu falava sobre a Coragem da Verdade no início da nossa conversa...

Então vamos a mais um pouco de Coragem da Verdade!

⁴⁹⁵ Anuário 1936. p. 147.

⁴⁹⁶ Anuário 1936. p. 148.

MAIS UM POUCO DE CORAGEM DA VERDADE...

Pudemos, suponho, fomentar um fluxo de olhares, desejos e angústias que permeiam a Educação, a profissão professor de Matemática e a formação - que se dá ou não - em cursos de Licenciatura em Matemática.

Também pudemos ver como Foucault (2011, p.181) traz, através dos gregos, uma “concepção do ensino como transmissão de uma armadura para a vida, e não de um conjunto de conhecimentos”, ou seja, o ensino é um treinamento intelectual e moral, uma prática de constituição do éthos através da parresia - como fala franca e prática da verdade - tornando a vida como obra bela.

Agora chegou a vez de juntar novamente as duas, das muitas personagens que me compõem, e que dialogaram durante esta tese: a professora e a pesquisadora em Educação Matemática - que se distanciaram por alguns momentos para aprenderem uma com a outra e também com os pesquisadores, educadores, matemáticos, educadores matemáticos e filósofos e...., que nos acompanharam e nos possibilitaram novos caminhos e novas possibilidades de olhar, de pensar e de sentir, gerando novos fluxos de conhecimento e de desenvolvimento ético, colocando cada um, em sua singularidade, uma peça na armadura para a vida por mim muito desejada.

Foucault declara que quando “a filosofia se torna um ofício de professor, a vida filosófica desaparece nesse momento” (2011, p.187). Vamos extrapolar essa afirmação de Foucault pensando a Matemática na nossa vida como professores. A profissão professor de Matemática foi em algum momento apenas ocupação? Colocamos verdade nela?

Temos como hábito tentar entender o porquê do fracasso no ensino da matemática, que se agrava a todo momento. Não será, talvez, que a profissão professor de matemática deixou de promover a vida em Matemática, de mostrar a Matemática como prática da vida? A Matemática passou a ser, ao que parece, nos cursos de Licenciatura e nas escolas, apenas como um conjunto de regras e teoremas, às vezes, nem contextualizadas no tempo e no espaço...

Às vezes me pergunto: Vive-se a Matemática dentro das escolas? Vive-se a Matemática nos cursos de Licenciatura em Matemática? O que é a Matemática para um professor de Matemática hoje?

Mas Foucault não para por aí e continua afirmando que não vamos “mais encontrar lugar na própria prática da filosofia, que se tornou ofício de ensino” (2011, p.189) a não ser através de “uma vida revolucionária” (2011, p.189), baseada somente no éthos. Façamos uma releitura desse trecho trocando a palavra filosofia pela palavra Matemática. Ficaria assim: não vamos mais encontrar lugar na própria prática da Matemática, que se tornou ofício de ensino a não ser através de uma vida revolucionária. Talvez não seja possível viver a prática da Matemática, do ensino da Matemática, da Educação Matemática pela Matemática se isso não fizer parte do nosso éthos, se não vivermos a revolução do verdadeiro, a revolução da verdadeira vida pela e na verdade.

Todos sabemos, como professores e pesquisadores em Educação Matemática que macros revoluções não nos serviram até agora, não nos servem atualmente e não serão efetivas em tempo nenhum, pois não há revolução sem combatentes, sem guerreiros com armaduras fortes o suficiente. Uma revolução é possível na esfera micro, uma micro revolução será possível, mas com combatentes armados para a vida, para que possam enfrentar os acontecimentos. (FOUCAULT, 2011, p.181)

Será que praticamos caminhos éticos para nós mesmos?

Pensemos com e através de Sócrates: Temos o olhar atento para nos conhecermos e o cuidado de nos formar para, assim, podermos convidar o outro para que também se cuide e se forme? Temos coragem suficiente de dizer nossa verdade? E de lutar por ela? E de militar por ela? E de viver por ela?

A vida soberana é uma obrigação, segundo Foucault (2011) que se compõe com algumas práticas: exercer sobre si o controle perfeito, atestar aos olhos dos outros esse controle, e, através do testemunho, servir de exemplo. Ser soberano sobre si e ser útil aos outros, gozar a si mesmo e proporcionar aos outros a ajuda de que precisam em suas dificuldades.

Somos soberanos de nossa vida? A vida soberana na antiguidade, segundo Foucault, é a vida senhora de si, superior a toda outra e que tem a posse de si mesma, sendo ela uma relação de gozo-posse e de gozo-prazer. Tem, portanto, a verdadeira volúpia, sem depender de nada a não ser dela mesma. O tema da vida soberana vem se juntar à vida não dissimulada, à vida independente e sem mistura e, então, à vida reta.

Sendo ela relação consigo e gozo de si mesmo, a vida soberana abre uma relação com o outro ou outros de duas formas: uma relação de tipo pessoal - é a direção, o socorro, a ajuda, o apoio que se pode dar a um aluno que vem ouvir a lição, por exemplo. É a relação de um mestre e de um aluno, ou de amigos. De outra forma, a vida soberana tem alcance universal pela magnitude e brilho com que ela adorna o gênero humano.

Algumas perguntas que podemos nos fazer são: temos a coragem insolente de mostrarmos tal como somos? Temos a ousadia de dizer a verdade?

Busquemos o que há de mais revolucionário em nós mesmos!

Para que possamos levar nossa anarqueologia a um grau mais elevado de jogo parresiástico, apresentamos, a partir de Foucault (2011), o professor cínico. Contaremos um pouco o porquê.

O cinismo foi uma escola filosófica antiga que tinha como característica fundamental ter sua doutrina difundida apenas através da prática, sem textos ou escritos. E é exatamente por esse motivo que foi alvo de críticas, uma vez que “o cinismo foi uma filosofia, por um lado, de ampla implantação social e, por outro, de um arcabouço teórico estreito, exíguo e elementar”. (FOUCAULT, 2011, p.179)

Continuemos. Foucault (2011) enfatiza, para ilustrar a prática cínica, os estereótipos dos cínicos nas figuras de Demétrio⁴⁹⁷ e Peregrino⁴⁹⁸, duas pessoas contrastantes e díspares. Através das palavras de Sêneca, ele nos mostra que a fala cínica é sem afetação, sem buscar as palavras, sem palavras rebuscadas. Eles apresentam assim, uma eloquência sóbria, eficaz e sem ornamento, sem nada dos oradores de rua, que proclamam aos gritos.

Demétrio era um cínico e foi um conselheiro da aristocracia. Já Peregrino, exemplo oposto, andava nas ruas, ensinando aos *idiôtai*, que eram os homens sem cultura e sem estatuto social ou político. Ou seja, ao mesmo tempo em que procura descrever a filosofia cínica com esses personagens tão diferentes, e ambos cínicos, Foucault ressalta a dificuldade em estudar os cínicos devido a tantas diferenças que apresentam e a ambiguidade de atitude que se imprimiu a seu respeito.

⁴⁹⁷ Demétrio foi contemporâneo de Sêneca, sendo muito admirado e citado por ele. Demétrio nasceu, provavelmente, no início do século I d.C., e já era conhecido pela sua doutrina e por sua vida cínica nos anos do império de Calígula.

⁴⁹⁸ Filósofo grego cínico, oriundo de Paro, nasceu em c. 95 e suicidou-se em 165 d.C fazendo sua própria oração fúnebre e ateando fogo ao corpo durante os Jogos Olímpicos.

Para explicar as críticas ao cinismo, Foucault (2011) traz a obra *Os fugitivos*, de Luciano, na qual apresenta o personagem Demonax. Aponta, também, a obra *Contra os cínicos ignorantes*, de Juliano, em que destaca o personagem Hércules e uma terceira obra, também de Juliano, chamada *Contra Heracleios*, na qual apresenta Diógenes e Crates. As três obras enfatizam que sempre há críticas a respeito dos cínicos, mas sempre acompanhadas de um juízo favorável ao verdadeiro cinismo. Vejamos:

Demonax é apresentado como médico da verdade. Culto e filósofo nato, foi destinado durante toda sua vida à liberdade e à parresia, dando a todos o exemplo do conhecimento de si. A prática da verdade em Demonax, conforme Foucault (2011), é uma prática doce, curativa e terapêutica, uma prática de paz e não de insultos e ataques.

Com os personagens Diógenes e Crates, da obra *Contra Heracleios*, de Juliano, é ressaltado que neles não havia distinção, distância, contradição entre os atos e as palavras. Seus atos precediam suas palavras. Honravam a pobreza, apegavam-se à modéstia, retiravam da vida dos outros a pompa teatral e a arrogância. Combatiam por meio de atos e provavam pelos fatos, não por vociferações, como relata Foucault (2011).

Em *Contra os cínicos ignorantes*, de Juliano, Foucault (2011, p.177) cita uma frase muito interessante: “basta escolher o que é honesto por desejo de virtude e aversão ao vício; não é necessário tampouco abrir milhares de volumes porque, como se diz, ‘a erudição não proporciona o espírito’”. Nesse texto, Juliano apresenta, segundo Foucault, o cinismo como uma espécie de filosofia universal, válida e acessível a todos.

O núcleo do cinismo baseia-se em antiguidade, universalidade, facilidade e sincretismo. Antiguidade, pois remonta à Hércules⁴⁹⁹. Universalidade, pois ela remonta a todos os homens, de bárbaros a helenos. Facilidade, pois todos podem conhecer e nela se exercitar. Essas três características fazem o sincretismo da filosofia cínica, que se apropriava do arcabouço teórico de outras filosofias e construía com elas práticas e exercícios de vida.

O ensino filosófico para os cínicos tinha como função transmitir conhecimentos e dar aos indivíduos um treinamento ao mesmo tempo intelectual e moral, ou seja, o que eles chamam de armadura para a vida. Essa é a importância de uma formação no sentido de uma *paraskeuê*, que pode ser entendida como “uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida.” (FOUCAULT, 2010, p. 286)

⁴⁹⁹ Hércules ou Hércules, o maior de todos os heróis gregos, era filho de Zeus e Alcmena.

E Foucault justifica sua escolha pela filosofia cínica para explicar a Coragem da Verdade, pois ele a classifica como sendo ao mesmo tempo a mais rudimentar e a mais radical na qual se colocou as práticas e artes da existência, que é a vida filosófica.

Foucault (2011) resume a filosofia cínica da seguinte forma: é uma preparação para a vida que implica ocupar-se antes de tudo de si mesmo, e, para se ocupar de si mesmo, deve-se estudar apenas o que é útil para si e para a existência, e, por fim, tomar a vida de acordo com os preceitos que você mesmo formulou. Ou seja, só pode haver verdadeiro cuidado de si se os princípios formulados como princípios verdadeiros forem ao mesmo tempo garantidos e autenticados pela maneira como se vive.

Além disso, devemos observar que os dois princípios do cinismo são, segundo Foucault (2011, p. 212): “conhece a ti mesmo” e “reavalia a tua moeda”. Deve-se alterar o valor da moeda e dar a ela o valor que ela perdeu. “Alterar o valor da tua moeda” é um princípio de vida, é restituir o valor da vida. Que professor não deseja mostrar aos alunos essa vida de possibilidades outras? Alterar o valor da moeda que aí está e dar a ela o valor que parece estar perdido, mostrando parresiasicamente tal como Foucault (2010, p. 300) que “[...] eles não estavam na escola de filosofia como *discipuli* (discípulos, alunos). Estavam lá como *inquilini*, isto é, como locatários”?

Foucault ainda apresenta uma pergunta trazida no texto de Juliano:

É preciso reavaliar a sua moeda para conhecer a si mesmo ou é conhecendo a si mesmo que se pode reavaliar a sua moeda? É essa segunda solução que Juliano escolhe, quando diz que aquele que se conhece saberá exatamente o que é e não, simplesmente, o que ele passa por ser. (FOUCAULT, 2011, p. 212)

A Educação Matemática, a educação pela Matemática e na Matemática se conhece? Tem sua verdade? Quem faz a Educação Matemática conhece essa verdade para poder restituir a ela o seu valor? Conhece sua potência para trabalhar nessa busca e nessa reavaliação de valor? Podemos cunhar nossa moeda? Quem pode cunhar sua moeda na Educação Matemática?

Não é uma questão de ter esperança na Educação Matemática, mas tiremos essa esperança. O que sobra? Sua potência. Nossa potência.

Nós não seremos chamados ao cinismo como Sócrates foi pelo deus de Delfos. O cínico se reconhece a si mesmo e ele está de certo modo sozinho consigo mesmo para se

reconhecer na prova que faz da vida cínica, da vida cínica em sua verdade, vida não dissimulada, vida sem dependência, vida que refaz, desfaz, a distinção entre o bem o mal.

É uma escolha, uma opção. Não fácil, mas é preciso escolher entre os dois caminhos: o caminho breve para a virtude, com exercícios cotidianos e árduos, e o caminho longo e teórico do *lógos*, do discurso. Podemos optar entre o caminho mais fácil, que não requer muito esforço, que é o caminho pelo qual se chega à virtude através dos *lógos*, isto é, através do aprendizado escolar e doutrinal. Esse é o caminho mais longo, o caminho do discurso, porém, o que passa pelos exercícios cotidianos, apesar de parecer um atalho, por ser mais breve, é muito mais eficaz do que o do discurso, mas também muito mais árduo.

Os cínicos utilizavam-se do caminho mais breve, por isso a falta de textos e teorias a respeito da sua filosofia. Assim, eles cunham sua moeda nas artes de viver e de viver como arte, tomando de empréstimo doutrinas de outras escolas filosóficas.

Discutimos a escola, a Educação, a criticamos. Mas se tirarmos o que está aí, sabemos o que colocar no lugar? Temos a clareza dos nossos desejos e das nossas verdades? É importante conhecer-nos e construir o nosso *éthos* baseado na *parresia*, na fala franca, para que possamos nos cuidar e assim, com coragem da verdade e através de uma vida militante como resistência combativa, chamar o outro a esse cuidado também. “O equipamento de que precisamos para enfrentar o porvir é um equipamento de discursos verdadeiros. São eles que nos permitem afrontar o real”, fala Foucault (2010, p. 449).

Em Epicteto, o cínico é apresentado como aquele que tem a coragem e dizer a verdade, portanto, é o encarregado de anunciar a verdade, sendo que há várias maneiras de dizê-la:

- como homofonia entre o dizer e o viver (conformidade na conduta e conformidade física),
- ter como matéria-prima sua própria alma, ou seja, deve comportar um exato conhecimento de si, a medida de si, estimar do que se é capaz, de como enfrentar as provas com que se pode deparar. Ser zelador de seu próprio pensamento.
- como vigilância, inspeção com relação aos outros, não no sentido de ser enxerido ou indiscreto em relação à vida do outro, mas ao que pertence ao gênero humano, pois faz parte da humanidade.

Na coragem da verdade não há separação entre teoria e prática, elas são uma só força, uma mesma natureza. E a coragem da verdade que pensamos em um educador matemático é a vivência da verdade, a liberdade de falar francamente, segundo Gros (2004, p.11) a “verdade cuja condição de possibilidade não é lógica, mas ética”.

Que professor somos? Um professor com formação técnica, um técnico dando técnicas e informações? Um professor profeta que transmite a verdade de um lugar que não é o dele e de um tempo que ainda chegará? Um professor sábio que diz a verdade do ser do mundo e das coisas? Ou queremos um professor parresiasta, que faz ver, desvela o não oculto sobre cada um, convidando singularmente cada sujeito a tornar-se parresiasta, senhor das suas decisões, caso o desejem? Como um maestro...

Pensemos na parresia socrática como liberdade de dizer o que quer. Esta é marcada, autenticada, pelo som da vida do próprio Sócrates. E Sócrates não desiste até o ponto de seu interlocutor prestar contas de si mesmo, de submeter-se à pedra de toque. E nós? Somos autônomos e livres para dizermos o que queremos? Temos coragem de ser a pedra de toque para nossos alunos? Em relação à verdade técnica pelo menos?

Como o cínico, que reverte, muda o valor da moeda, cunha a sua própria moeda ao dizer que a verdadeira vida não pode ser mais que uma vida outra, que requer mudanças e reinícios e não melhorias, façamos o mesmo raciocínio, tirando dessa frase a palavra vida e colocando no lugar a palavra Educação (ou Educação Matemática). Transformar a frase para: a verdadeira Educação não pode ser mais que uma Educação outra, que requer mudanças e reinícios e não melhorias.

Na parresia somos o espelho de nossos discursos

Foucault (2011b, p.140) afirma: “o discurso de prestação de contas de si mesmo deve definir a figura visível que os humanos devem dar à sua vida”...

A educação deveria ser orientada no sentido de se combater a natural credulidade, e a não menos incredulidade natural dos incultos. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 96)

Convém, no entanto, salientar que reformas não terão força para dar qualidades didáticas e cultura a quem for desprovido de tais predicados. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 93)

Sabereis evitar que vosso ensino se torne um suplício para ao aluno. Fareis dele uma realização viva e agradável. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251)

Agora, é claro que reformas de ensino não podem dar competência e dedicação àqueles que de tais predicados são desprovidos! Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251)

De nada adianta fazer reformas desde que, os verdadeiros males do ensino – professor incompetente, ou mal remunerado ou sobrecarregado de horas de trabalho – não sejam removidos. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 64)

Nós, os professores, tanto secundários como superiores, é que não temos estado, em parte por culpa que não nos cabe, à altura de nossos alunos. Conseguimos assim transformar toda boa vontade e o interesse do jovem estudante, graças às decepções que vai acumulando no decurso de seus estudos, numa indiferença pela ciência e correlativamente na preocupação exclusiva de solver os problemas da vida material, destruindo assim os sonhos com que ingressou na Faculdade. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65)

Fazei de cada um de vossos alunos um amigo. Não vos deixeis deformar-vos pelo ensino livresco e sem contato com a Natureza. Não permitais que de vós se possa contar o que célebre anedota refere: Indo sisudo professor germânico visitar Paris, depois de vestir a sobrecasaca, sai pela cidade a procurar divertimentos. Num dado momento, viu-se diante de dois cartazes. Um deles dizia: “O paraíso terrestre” e, o outro: “Conferência sobre o paraíso terrestre”. Preferiu este último. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251)

Há um estribilho que se repete a cada momento e em cada canto. Refere-se aos males do nosso ensino secundário. A afirmação é unanime. Reclamar contra esta situação, sem lhe dar o corretivo necessário, nada adianta. Professor Ernesto de Souza Campos (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212)

É a terapêutica que temos empregado, anos em fora, com resultados nulos. Tais reformas tem antes agravado do que beneficiado o nosso sistema educativo. Por este caminho nunca chegaremos a bom termo. O que se faz mister é a preparação do professor. Professor Ernesto de Souza Campos (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 212).

Mas é sempre possível, usando a intuição, estabelecer certas propriedades fundamentais que se aceitam como base para outro encadeamento de teoremas e novas noções cujo valor cultural reside, como sempre, mais no raciocínio em si do que nos resultados obtidos. E com efeito, que importa a um historiador, a um filólogo ou a um advogado, que as três alturas de um triângulo sejam concorrentes, ou que por três pontos não alinhados passe uma única circunferência? Se o ensino foi bem ministrado, mesmo depois de esquecidos todos esses resultados, fica sempre como resíduo uma capacidade de raciocínio puro que é uma riqueza incalculável. Professor Omar Catunda (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 128)

[...] se o professor só se preocupa com ensinar fórmulas e regras, se o aluno é obrigado a aprender os processos práticos como quem aprende a lidar com uma ferramenta, que nunca mais utilizará, então seria melhor que ocupasse esse tempo assim perdido em coisas mais úteis como jogar futebol, ir ao cinema, ou namorar, e que o ensino da matemática fosse limitado aos engenheiros e arquitetos e aos que se destinassem ao estudo das ciências matemáticas e físicas. Professor Omar Catunda (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 129)

Tornou-se hábito entre os professores, com frequência dotados de muito maior preguiça mental que os seus alunos, insistir nos problemas que se traduzem facilmente por equações algébricas, em lugar de ensinar os métodos de construção com régua e compasso, de muito maior eficiência no desenvolvimento do raciocínio. Professor Omar Catunda (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 130)

Entreguemos nosso ensino secundário aos licenciados pelas Faculdades de Filosofia. Estabeleçamos um salário mínimo compatível com a importantíssima função social de que se incumbe o professor secundário. Não os transformemos em máquinas de dar aula, à razão de alguns cruzeiros por hora, e trabalhando praticamente o dia inteiro. Demos a nossos professores secundários tempo suficiente para se aperfeiçoarem e viverem num nível de vida razoável e teremos, em pouco tempo, resolvido o problema do ensino secundário no Brasil. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251.)

Poucos serão aqueles estudantes capazes de resistir ao sopro desalentador de um ensino malconduzido, de aulas tornadas desinteressantes, da indiferença dos mestres pelo entusiasmo dos moços, das injustiças no julgamento das provas; enfim, de toda essa tragédia de que sobrenadam apenas aqueles cuja tenacidade chega a parecer uma forma de insânia ou um milagre. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 65)

Quanto ao magistério secundário tem sido menor a influência da Faculdade, isto porque o professor secundário não recebe a atenção que merece dos poderes públicos, como, por exemplo, a remuneração. O professor secundário deveria receber vencimentos semelhantes ao de assistente universitário. (...) Devido a essa falta de atração, pela remuneração, é pequena a procura das faculdades de Filosofia, mas a culpa não lhes cabe, mas sim aos governos. Professor Mario Schenberg (WITTER, 2006, p.36-37)

Conheço livros escolares onde tudo quanto é autor ou nome técnico é citado, sem outra preocupação aparente senão a exposição de uma erudição superficial. Explicar de modo claro, o que quer que seja, é o que não está nos planos e talvez mesmo nas possibilidades do autor. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92)

Uma de suas maiores surpresas é verificar, o que geralmente só ocorre muito tarde, às vezes na própria Universidade, que a ciência é, realmente, uma interpretação da realidade e não um castigo com o qual deve pagar as horas divertidas que passa fora da aula! Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 92-93.)

O horário semanal máximo, além do qual um professor não ensina, mas empreende um trabalho 'em série', varia segundo as especialidades, mas parece-me razoável fixar o número em 20 aulas semanais. Professor Pierre Hourcade (Anuário de 1936, p. 145)

[...] nas escolas secundárias, é especialmente recomendável não reduzir o ensino a uma árida exposição de teoremas, de fórmulas ou de relações trigonométricas, frequentemente inútil e danosa, pois, procedendo desta maneira, a geometria perde sua real importância de ciência viva e fecunda e torna-se um inútil receituário vulgar e inconcludente. Professor Giacomo Albanese (Anuário 1936, p. 28)

Já pude insistir, publicamente, sobre o essencial para o bom ensino: o bom professor. Se a qualidade do ensino dependesse de programas ou fórmulas, o Brasil teria certamente o melhor ensino secundário do mundo, pois, que eu saiba, em nenhum país tal ensino tem passado por tantas reformas. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 251)

Não nos iludamos. Não basta que nossa Faculdade, em colaboração com o Instituto de Educação forme um professorado secundário competente. E indispensável à altíssima dignidade da profissão de educador, que sejam criadas situações econômicas tais, que o professor não se transforme, para poder viver, numa máquina de dar aulas e que seu trabalho receba uma compensação financeira razoável. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 66)

Tem-se com efeito, dito e repetido, que um dos grandes males de nosso ensino superior é ser demasiado teórico. Na verdade, esse ensino dito teórico não é nem teórico, em prático, mas apenas pedantesco. Professor André Dreyfus (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 69)

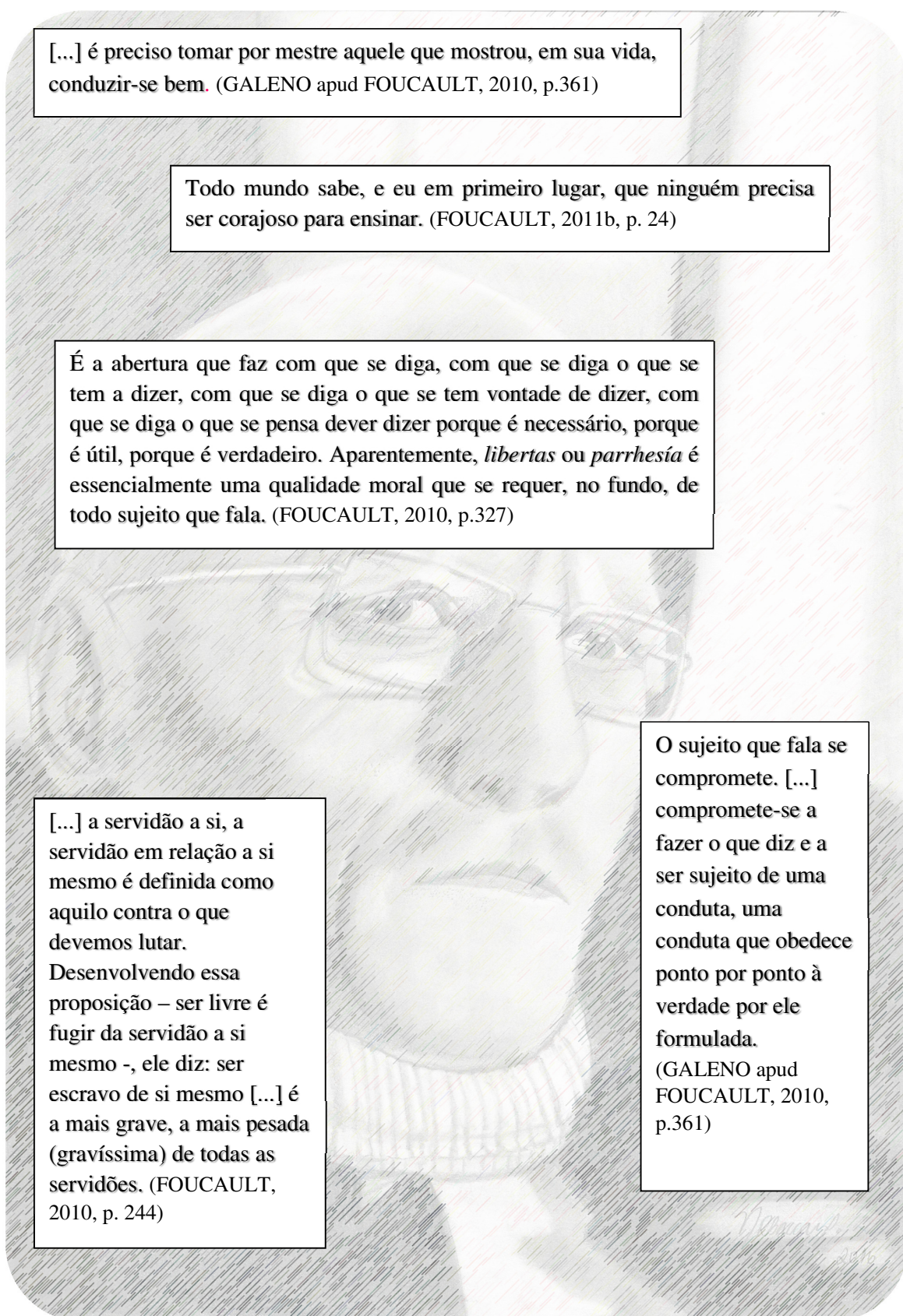
[...] a minha maior esperança em um futuro talvez remoto, é que a orientação geral do ensino em nossa terra seja confiada a pessoas que efetivamente conheçam os problemas da educação. Professor Omar Catunda (Anuário 1939-1949 – vol.1, 1953. p. 123)

Diz ele (Quintiliano): não se deve provocar a antipatia do aluno por excesso de severidade. Tampouco se deve, por excesso de brandura, propiciar no aluno uma atitude demasiado arrogante que o levaria a desprezar o mestre e o que ele diz. Quintiliano continua: de todo modo, é melhor dar conselhos antes do que precisar punir depois um ato já cometido. Deve-se, diz ainda, responder de bom grado às perguntas. Deve-se interrogar os que permanecem muito calados e não perguntam. Deve-se retificar todos os erros que podem ser cometidos pelo aluno, mas é preciso fazê-lo sem rudeza. Enfim, diz ele, é preciso que o próprio mestre, ao menos uma vez ou eventualmente várias vezes por dia, tome a palavra a fim de que seus ouvintes “levem consigo” o que ele disse. “Sem dúvida a leitura fornece exemplos a serem imitados, mas a palavra viva é um alimento mais nutritivo, sobretudo quando se trata da palavra de um mestre, por quem seus alunos, quando bem formados, tem afeição e respeito.” (QUINTILIANO apud FOUCAULT, 2010, p.345)

(Um discurso verdadeiro deve ser) “transparente: que diga o que tem a dizer, que não tente vesti-lo, cobri-lo e, assim, mascará-lo, quer com ornamentos, quer com uma dramaticidade qualquer. Simples: deve ser simples como água pura, a verdade deve nele passar.” (FOUCAULT, 2010, p. 360)

(...) dizer o que se pensa, pensar o que se diz; fazer com que a linguagem esteja de acordo com a conduta. (SÊNECA apud FOUCAULT, 2010, p.361)

Nossos discursos devem tender não ao agradável, mas ao útil. (SÊNECA apud FOUCAULT, 2010, p.361)



[...] é preciso tomar por mestre aquele que mostrou, em sua vida, conduzir-se bem. (GALENO apud FOUCAULT, 2010, p.361)

Todo mundo sabe, e eu em primeiro lugar, que ninguém precisa ser corajoso para ensinar. (FOUCAULT, 2011b, p. 24)

É a abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro. Aparentemente, *libertas* ou *parrhesia* é essencialmente uma qualidade moral que se requer, no fundo, de todo sujeito que fala. (FOUCAULT, 2010, p.327)

[...] a servidão a si, a servidão em relação a si mesmo é definida como aquilo contra o que devemos lutar. Desenvolvendo essa proposição – ser livre é fugir da servidão a si mesmo -, ele diz: ser escravo de si mesmo [...] é a mais grave, a mais pesada (gravíssima) de todas as servidões. (FOUCAULT, 2010, p. 244)

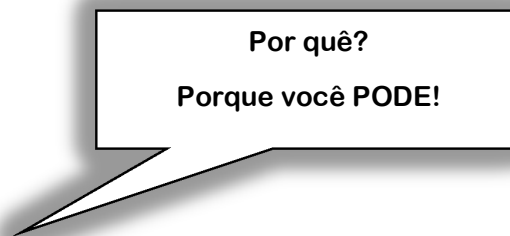
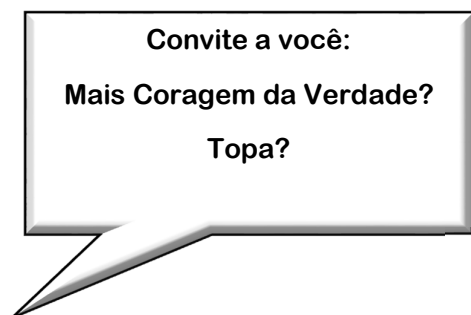
O sujeito que fala se compromete. [...] compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada. (GALENO apud FOUCAULT, 2010, p.361)

POR UMA VIDA OUTRA... CONVITE...

Nesses últimos anos de estudos, leituras e discussões com gente muito boa - pessoas inteligentes e interessantes – é preciso ressaltar, em que me dediquei a este projeto de vida, a essa nova possibilidade, foi preciso desenvolver um pensamento filosófico, algo que nos exige por inteiro:

Mas o que é filosofar hoje em dia - quero dizer, a atividade filosófica - se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, Ditos e Escritos n. 338, p. 543, apud FOUCAULT, 2010, p. 458)

Mas com isso pude desenvolver um pouco mais esta armadura para a vida que por várias vezes ressaltamos durante esta tese. E, no final dela (ou dos prazos vigentes ...), acreditar que esta pode ser uma ferramenta na conquista de um objetivo maior: tornar *uma vida obra de arte*, apresentando olhares outros a quem mais nos interessa - nossos alunos, nossos colegas de profissão, nossos amigos, nossos amores e quem mais aceitar esse convite.



DESPEDIDA

Ao final dessa jornada o que fica? Fica uma professora, e uma pesquisadora, e uma aluna, e uma orientanda, e uma mãe, e uma mulher, e.... e... em um movimento de tornar-se a cada instante, mas com a certeza de que este texto foi o melhor que pude realizar neste momento. E ele é capaz de alegrar meu espírito, neste instante:

A realidade mesma, essa nos escapará eternamente. É muito difícil, dizia, discutir com tais homens (*os céticos e agnósticos*). Creio que o que lhes podemos responder de melhor é: não importa. O resultado final da luta não nos interessa. Sabemos que jamais alcançaremos a vitória definitiva. Há, porém, um desejo de aventura que nos salva e em nome dela é que nos atiramos à pesquisa. É certo que nunca diremos a última palavra sobre coisa alguma. Todavia, sabemos também que a Ciência guarda com a realidade um número suficientemente grande de pontos de contato para que [...] nossas teorias científicas, por transitórias que seja, nos alegrem o espírito e nos embelezem a alma, e isto basta. (DREYFUS, Anuário de 1939-1949. Grifo e inserção minhas)

Termino? Não sei, mas me despeço, então, como comecei, com uma citação de Walter Benjamin que nos remete a possibilidades, potências, movimentos, forças, resistências, e....

Assim, nada resta, senão, na permanente expectativa do último assalto, não dirigir o olhar para nada a não ser o extraordinário, que é o único que ainda pode salvar. (BENJAMIN, 2012, p.19)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. S. de. Luto e culto cívico dos mortos: as tensões da memória pública da Revolução Constitucionalista de 1932 (São Paulo, 1932-1937). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 31, nº 61, 2011. Versão On-line ISSN 1806-9347. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n61/a06v31n61.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.
- AGGIO, A.; BARBOSA, A. S.; COELHO, H. M. F. *Política e sociedade no Brasil (1930-1964)*. São Paulo: Annablume, 2002. 162 p.
- ALVARENGA, A. G. S. Os intelectuais da educação da década de 1930 vinculados à comissão de censura cinematográfica. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, Belém. *Anais Eletrônicos...* Belém: UFPA, 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.
- AVELINO, N. Michel Foucault: anarqueologia e ortologia dos saberes. In: V CINFE – CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2010, Caxias do Sul. *Anais....* Caxias do Sul: 2010. ISSN 2177-644X. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico9/Michel%20Foucault%20anarqueologia%20e%20ortologia%20dos%20saberes.pdf. Acesso em: 06 jun. 2016.
- AZEVEDO, C. P. Concepção do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30 expressa na visão de Anísio Teixeira. *Revista da UFG*, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005, on line. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 14 jul. 2014.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6ª Ed. revista. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas v. 2). 285 p.
- BOMENY, H. M. B.. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo p.137-166. In: PANDOLFI, D. (org). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. 345 p. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br> ou <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6762/142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 maio 2016.
- BOSI, A. Candido da Silva Dias: meio século como pesquisador. *Estudos Avançados*, V. 8, n. 22, p.97-105, 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9683>. Acesso em: 01 jul. 2015.
- CAMPOS, E. S. [org]. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Saraiva, 1954. 586 p.
- CAMPOS, E. S. [org]. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Edusp, 2004. Edição Fac-Similar. 720 p.
- COSTA, V. R. Candido Lima da Silva Dias – entrevista. *Ciência Hoje*. Novembro de 1997. Disponível em: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html.

Acesso em: 10 jun. 2016.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em: 14 jul. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 19.351, de 11 de Abril de 1931*. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá.... Legislação Informatizada - Publicação Original, Rio de Janeiro, RJ, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19351-11-abril-1931-560265-publicacaooriginal-82985-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 19.852, de 11 de Abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Legislação Informatizada - Publicação Original, Rio de Janeiro, RJ, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-publicacaooriginal-85620-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Legislação Informatizada - Publicação Original, Rio de Janeiro, RJ, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Legislação Informatizada - Publicação Original, Rio de Janeiro, RJ, 1939. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 03 jun. 2016.

BRASIL. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei orgânica do ensino secundário. Legislação Informatizada - Publicação Original, Rio de Janeiro, RJ, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 ago. 2015.

DELEUZE, G. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 2ª edição, 2010. 240 p.

_____. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal. 2006. 499 p.

_____. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. 170 p.

FAGUNDES, P. E. Da colônia à Reforma Francisco Campos (1931): Análise histórica do ensino secundário no Brasil. *História & Ensino*. Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11244/10012>. Acesso em: 14 ago. 2015.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*. Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2014.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p.

_____. *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. 1. ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b. 339 p.

_____. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 3ª ed. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 506 p.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 9ª ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 541 p.

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. 1ª ed. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014. 357 p.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. 13. ed. Tradução de M. T. C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a. 246 p.

_____. *O nascimento da clínica*. 5ª ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998. 241 p.

GARNICA, A. V. M. Resgatando oralidades para a História da Matemática brasileira: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – entrevista a Ubiratan D'Ambrosio. *Revista Brasileira de História da Matemática*. Vol. 7, nº 14, pág. 247-279, (outubro/2007 - março/2008). Publicação Oficial da Sociedade Brasileira de História da Matemática. ISSN 1519-955X. Disponível em: <http://www.rbhm.org.br/vo7-no14.html>. Acesso em: 15 jun. 2016.

GRÓS, F. Introdução: a coragem da verdade. In: _____ (org). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p.11-12.

MORAES, M. C. M. de. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.73, n. 174, p. 291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/1257/1231>. Acesso em 14 jul. 2014.

PAIOLA, C. Heróis politécnicos na Revolução de 1932. *CONDUTOR - Órgão Representativo do Centro de Engenharia Elétrica*. Número 95. Outubro de 2002. Disponível em: <http://www.cee.poli.usp.br/conductor/Cond095.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

RAGO, M. O efeito-Foucault na historiografia brasileira. *Tempo Social - Revista de Sociologia da USP*. São Paulo, Volume 7, números 1e2, p. 67-82, 1995. ISSN: 0103 2070. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85207>. Acesso em: 12 mar. 2014.

RODAS, J. G. *Programa Palavra do Reitor*. Áudio. Disponível em: <http://www.usp.br/imprensa/?p=22785>. Acesso em: 31 mar. 2016.

SÃO PAULO. *Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934*. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Texto da Norma. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SCHOBER, J.; BELISÁRIO, R. Entrevista: Marcelo Damy de Souza Santos. *Ciência e Cultura* [online]. São Paulo, vol.55, nº 4, p.10-12 Dez. 2003. ISSN 0009-6725. p.10. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252003000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2015.

SILVA, C. M. S. da. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e a formação de professores de matemática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. *Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED*, 2000.

TÁBOAS, P. Z. Genealogia matemática brasileira a partir de Luigi Fantappiè. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 2011, Aracaju. *Anais...* Aracaju: 2011. p.1-14. ISSN: 2236-4102. Disponível em: <http://www.each.usp.br/ixsnhm/Anaisixsnhm/index.php>. Acesso em: 28 out. 2015.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935) FFCL-FFLCH/USP*. Edição Fac-símile. São Paulo: FFLCH/USP, 2009.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1937.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1937-1938)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1938.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1939-1949)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953. Vol. 1 e 2.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1951)*. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1952.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuário da Universidade de São Paulo – Publicação da Reitoria (1934-1935) – Edição Oficial*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1936.

VALENTE, W. R. Euclides Roxo e a história da Educação Matemática no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. Número 1, p. 89-94, março de 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28748-Euclides-roxo-e-a-historia-da-educacao-matematica-no-brasil.html>. Acesso em: 02 nov. 2015.

VEYNE, P. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Tradução Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WATAGHIN, GLEB. *Gleb Wataghin* (depoimento, 1975). Rio, FGV/CPDOC – História Oral, 1985 (História da Ciência – Convênio FINEP/CPDOC). Disponível em: http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_CPDOC/gwathaghi n.pdf. Acesso em: 02 nov. 2015.

WITTER, S. *USP 50 anos: registro de um debate*, 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Sites e páginas da internet:

ACADEMIA DE MEDICINA DE SÃO PAULO. Biografias de acadêmicos. *Ernesto de Souza Campos*. Disponível em: <http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/51/BIOGRAFIA-ERNESTO-DE-SOUZA-CAMPOS.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

CASA GUILHERME DE ALMEIDA. Centro de estudos de tradução literária. Disponível em: <http://www.casaguilhermedealmeida.org.br/casa-guilherme-de-almeida/>. Acesso em: 31 mar. 2016.

CANAL CIÊNCIA - IBICT. Portal de Divulgação Científica e Tecnológica. *Mario Schenberg*. Entrevista de Amélia Império Hamburger (Instituto de Física, USP). Publicada em julho/agosto de 1984 (on line). Brasília, 1984. Disponível em: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/mario_schenberg_63.html. Acesso em: 02 nov. 2015.

CANAL CIÊNCIA - IBICT. Portal de Divulgação Científica e Tecnológica. *Candido Lima da Silva Dias*. Entrevista a Vera Rita da Costa (*Ciência Hoje*). Publicada em nov/1997 (on line). Brasília, 1997. Disponível em: http://www.canalciencia.ibict.br/notaveis/livros/candido_lima_da_silva_dias_45.html. Acesso em: 02 nov. 2015.

CLE. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Unicamp. *Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE/Unicamp: Gleb Wataghin (depoimento 1975)*. Rio de Janeiro, 1985. Entrevistador: Cylon Eudóxio Silva. Disponível em: http://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_CPDOC/gwathaghi n.pdf. Acesso em: 02 nov. 2015.

CLE. Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Unicamp. *Depoimentos orais realizados pelos Arquivos Históricos do CLE/Unicamp: Ernesto Luiz de Oliveira Junior*. Rio de Janeiro, 1988. Entrevistadores: Hiro B. Kumasake (Unicamp/CLEHC); Luitgard O.C. Barros (UFRJ/IFCS). Disponível em: [https://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_Historal/ernesto.p df](https://www.cle.unicamp.br/arquivoshistoricos/Audiovisual/Depoimentos_Historal/ernesto.pdf). Acesso em: 02 nov. 2015.

FGV/CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Anos de Incerteza (1930 - 1937) - Frente Única Paulista*. 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RevConstitucionalista32/FrenteUnicaPaulista>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FGV/CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Anos de Incerteza (1930 - 1937)* - Universidade do Distrito Federal. 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos30-37/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FGV/CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945)* - Universidade do Brasil. 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/UniversidadeBrasil>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FGV/CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *A Era Vargas: dos anos 20 a 1945: Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) - Estado Novo e fascismo*. 2015. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/EstadoNovoFascismo>. Acesso em: 31 mar. 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Suplemento Cotidiano. *Uma testemunha do século 20*. Ana Damato em entrevista a Malu Gaspar. São Paulo, 24 de janeiro de 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff24019912.htm>. Acesso em: 02 nov. 2015.

IME –USP. Acervo Histórico Virtual. *Jornal de Matemática Pura e Aplicada – 1936*. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/jmpa/>. Acesso em: 01 jul. 2015.

IME –USP. Acervo Histórico Virtual. *Caderno de Fantappiè*. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/acervovirtual/textos/estrangeiros/fantappie/candido/>. Acesso em: 01 jul. 2015.

PROEDES. Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade da Universidade Federal Do Rio De Janeiro. *Arquivo Universidade do Distrito Federal*. 1996. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/proedes/arquivo/udf.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.