Zuleika Aum Attab

A Experiência de Reforma Universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1959 - 1964)



cm 1 2 3 4 5 6 7 8 unesp 12 13 14 15 16 17 18 19

1910000181

Zuleika Aum Attab

A Experiência de Reforma Universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (1959-1964)

Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto

181/84

1973

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - S. J. Rio Preto - BIBLIOTECA

Ao Professor
Doutor José Aloisio Aragão,
nosso primeiro orientador,
IN MEMORIAM.

A G R A D E C I M E N T O S

Ao nosso orientador, Professor Doutor Carlos Daghlian, pela orientação segura na última fase do trabalho e, principalmente, pelo seu denodo e destemor;

Aos nossos informantes, pela preciosa colaboração, sem a qual este trabalho não poderia vir a lume;

Ao eminente Professor Doutor Fernando de Azevedo, pela fidalga colaboração que nos prestou nas pesquisas bibliográficas que empreendemos;

À Professora Doutora Gilda Nogueira de Lima, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pelas valiosas sugestões e pelo incentivo durante a elaboração deste trabalho;

À Professora Yvonne de Moura Campos Almeida, nossa colega de Departamento, pelo apoio amigo com que sempre nos honrou;

nosso profundo reconhecimento.

Zuleika Aum Attab

ÍNDICE

Página

INTRODUÇÃO.....1

Considerações Metodológicas
Técnicas
Escolha dos Informantes

Capítulo

I. ANTECEDENTES SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS DA CRIAÇÃO DA FACULDADE.....8

II. INTERAÇÕES CONFLITANTES.....19

III. A EXPERIÊNCIA DE REFORMA UNIVERSITÁRIA.....27

IV. OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA.....57

CONCLUSÃO.....70

APÊNDICES

A. ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Entrevista com os Senhores Ex-Diretores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.....73

Entrevista com Ex-Professores da Faculdade.....79

Entrevista com Professores da Faculdade.....84

Entrevista com Autoridades de São José do Rio Preto.89

B. DOCUMENTO DIRIGIDO AO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

"A Representação dos Alunos e a Reforma Universitária".....93

BIBLIOGRAFIA.....102

INTRODUÇÃO

A idéia de se submeter a uma análise interpretativa a chamada Experiência da Reforma Universitária realizada (principalmente nos Cursos de Pedagogia e Letras) na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, no período de 1959 a 1964, devemo-la exclusivamente ao falecido Professor Doutor José Aloísio Aragão, nosso primeiro orientador. Na sua opinião, a índole da Experiência da Reforma, as condições em que foi implantada, os conflitos que provocou e finalmente a sua dramática extinção, fizeram com que em torno dela se criassem várias interpretações precipitadas, atitudes radicais de aceitação e rejeição, transformando-a num mito. Por isso, a relevância do tema estava, dizia ele, mais do que justificada. Por outro lado, a nossa história de vida, aluna que fomos da Faculdade nos últimos três anos em que essa Experiência de Reforma Universitária esteve em vigor, nos qualificava (assim afirmava bondosamente o referido professor) para que o empreendimento alcançasse o êxito desejado. Finalmente, enfatizava o saudoso mestre, a realização desse trabalho era de algum modo imprescindível, principalmente, para inserir a Experiência da Reforma Universitária, realizada em nossa Faculdade de Filosofia, num contexto mais amplo, que permitisse uma tentativa de interpretação

objetiva.[1]

Trata-se de trabalho de grande envergadura para o qual, certamente, nos falecem os meios. Esperávamos que outros, melhor equipados, se encarregassem do empreendimento.

Como ensina Max Weber, a seleção dos temas a serem estudados, tanto pelo historiador, como pelo especialista em ciências de cultura, é resultado de um processo valorativo onde a tábua de valores do sujeito investigador sempre diz a última palavra. Assim, a escolha do tema decorre também de nossa tábua de valores tanto no sentido amplo, quanto no sentido estrito, isto é, valores relacionados tanto com a nossa cosmovisão como com a natureza, com o papel e com a funcionalidade das Universidades.

---

1. Existe uma tendência de se consisderar progressista toda reforma educacional. Essa atitude é, a nosso ver, inadequada e até certo ponto precipitada, pois o ajuizamento deve ser precedido de uma análise avaliativa onde se examine em profundidade a sua significação, o alcance de seus resultados, etc. Como diz Cousinet, "considerando intacto o espírito da educação antiga, apossam-se de um certo número de processos novos, pilhados, aqui e acolá, e os utilizam para manter este espírito e a ajudá-los na tarefa que aliás não muda em nada. Assim é que um certo professor divide seus alunos em várias equipes e dá a cada uma delas um exercício de gramática ou uma lição de história para fazer e afirma -- às vezes até ele se persuade disso -- que introduziu em sua classe o trabalho por grupos." -- Roger Cousinet. L'Education Nouvelle. Apud Werebe, "Alcance e Limitações das Experiências de Renovação Pedagógica", Educação Hoje, nº 2 (março-abril - 1969), p. 43.

Considerações Metodológicas

A chamada Experiência de Reforma Universitária realizada em São José do Rio Preto apresenta vários aspectos que nem sempre se aglutinam formando um quadro global coerente. Tivemos portanto de procurar a unidade na diversidade e a diversidade na unidade. Dentro dessa ordem de idéias, uma reconstrução histórica se impõe.

A forma de abordagem que pretendemos utilizar nesse trabalho será de inspiração weberiana, isto é, pretendemos manipular dados de acordo com o método de compreensão empática, na forma pela qual esse método é concebido por Max Weber. A escolha do método compreensivo não decorreu de nenhuma ortodoxia radical e exclusivista. Em ciências humanas, assim o cremos, não há mais lugar para o dogmatismo metodológico. Os métodos devem ser selecionados e empregados conforme o seu maior ou menor ajustamento aos dados decorrentes da situação particular da pesquisa e os tipos de análise interpretativa que se pretende realizar.

Pretendemos "captar" o sentido subjetivo das ações humanas, interpretando-as. Evidentemente, num trabalho desta natureza, o volume de dados pode se tornar extremamente amplo: apenas o registro e a apresentação seriam tarefas totalmente irrelevantes. O nosso trabalho deliberadamente não será um relato sistemático e cronologicamente ordenado dos eventos ocorridos no período de 1957 a 1964, pois se assim o fizéssemos dificilmente poderíamos compreender o sentido subjacente e a essas mesmas ocorrências. A expressão "Reforma Universitária" é em geral imprecisa e ambígua. Na maio

ria das vezes as modificações previstas estão consubstanciadas em instrumentos legais onde a primazia de praxe,,dada ao elemento jurídico propriamente dito, acaba por ofuscar os aspectos lógicos e às vezes até administrativos do problema. Em geral não existe isomorfismo entre o conteúdo desses instrumentos legais e o processo educativo que pretendem disciplinar. Não há, subjacente a esses instrumentos legais, nenhum esquema teórico capaz de estruturá-los de maneira lógicamente adequada, pois não pressupõe nenhum modelo organizatório.[2]

No caso que pretendemos analisar, relativo à chamada Experiência de Reforma Universitária, realizada no período de 1959 a 1964, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, a situação ainda é mais precária, uma vez que as mudanças ocorridas não foram determinadas por nenhum órgão superior da administração pública, não estando portanto consubstanciadas em nenhum texto de lei. As inovações havidas, então, foram iniciativas dos Departamentos de Pedagogia e Letras, e foram possíveis, principalmente, por ser a lei de criação da Faculdade estadual extremamente omissa no que tange a aspectos técnico - pedagógicos, isto é, como já apontamos, não era congruente com o processo educativo que pretendia reger.

A implantação dos dispositivos desta Experiência de Reforma Universitária não se fez de maneira pacífica. Houve de início forte oposição de uma minoria de professores do Curso de Letras e da maioria esmagadora dos professores do Curso de História Natural. O primeiro Diretor também não viu com bons olhos

---

2. Nagle, "Um modelo organizatório para o processo de escolarização"; Nassar, "Rendimento e Deficiências do Ensino Secundário Brasileiro".

as inovações adotadas. Assim a Experiência da Reforma Universitária foi implantada num ambiente agitado de lutas e polêmicas. Essa situação se reflete nos pouquíssimos documentos realmente significativos que pudemos recolher para o nosso estudo. É claro que a expectativa de encontrar nesses documentos um esquema organizatório seria totalmente descabida. Portanto, além dos óbices naturais, tivemos que lutar não só com a escassez de dados realmente significativos, mas também com o aspecto fragmentário e até certo ponto assistemático dos documentos.

Seria arriscado, assim o cremos, avaliar a Experiência de Reforma Universitária utilizando-se apenas os documentos realmente significativos que se salvaram, pois o tom altamente polêmico que os caracterizam pode ter distorcido as reais intenções dos seus autores. Por isso, manipulando as técnicas heurísticas dos tipos ideais, pretendemos reter para a reconstrução histórica apenas o essencial, isto é, estudar a Experiência de Reforma Universitária na sua unicidade e singularidade. Entretanto, essa análise ficaria mutilada se não incluísse uma investigação a respeito do ideário pedagógico que teria orientado esta Experiência de Reforma e as suas consequências práticas. A rigor, esse é o objetivo fundamental do nosso trabalho. O fato de procurarmos abordar o problema por meio de vários prismas decorre do nosso desejo de fugir da estreiteza das interpretações unilaterais.

Técnicas

Para o levantamento de dados lançamos mão dos documentos oficiais ligados à criação e estadualização da Faculdade, bem como de prontuários de alunos, livros de atas das reuniões, publicações e programas de cursos do Departamento de Pedagogia.
Além disso, utilizamos entrevistas destinadas a informantes qualificados. O roteiro das entrevistas (v. Apêndice A) destinou-se apenas a estruturar as indagações e imprimir-lhes um certo formalismo necessário em trabalhos desta natureza. Entretanto, quando julgávamos oportuno fazê-lo, a entrevista passava a desenvolver-se sem maiores formalidades. O tom formal adotado sistematicamente no início da entrevista visava (sem que se perdesse o informante) neutralizar os preconceitos, as atitudes radicais de aceitação e rejeição, enfim, procurar amenizar a carga emocional que problemas relacionados à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto nos seus primórdios costumam provocar. Apesar de já ter decorrido um razoável intervalo de tempo, o assunto ainda é polêmico, para não dizer explosivo. Apesar das precauções tomadas, a realização das primeiras entrevistas nos mostrou com clareza meridiana a necessidade do emprego do método compreensivo, pois, salvo as honrosas exceções de praxe, os informantes que não se refugiaram nos lugares comuns e nos clichês verbais, manifestaram quase que sistematicamente uma ausência muito grande de objetividade. Os aspectos relevantes foram quase sempre captados empaticamente. Nessas condições, o emprego de técnicas estatísticas seria totalmente desaconselhado. Não fomos procurar, baseados nas proporções, construir "tipos médios". Procuramos, isso sim, reter os dados que contribuissem para a captação do significado, isto

é, do sentido subjetivo das ações e das conexões de sentido, para posteriormente interpretá-los.

Escolha dos Informantes

A relação dos informantes entrevistados, incluiu os 4 (quatro) ex-diretores, 5 (cinco) professores que estavam na Faculdade no período analisado e permanecem até essa data, 5 (cinco) ex-professores, 3 (três) atuais professores que na ocasião eram alunos e um conjunto de 15 (quinze) pessoas constituido por autoridades escolares, líderes políticos que atuaram na criação da Faculdade, antigos administradores da Faculdade Municipal, profissionais liberais, enfim, um conjunto de pessoas de prol, que, de uma ou de outra maneira, estiveram ego-envolvidas com a criação ou com o desenvolvimento da Faculdade. Dado que, em virtude do seu maior poder explicativo no caso concreto que estamos investigando, optamos pelo método da compreensão empática, não há agora lugar para justificações e considerações em termos de população e de amostra. Estes informantes categorizados foram selecionados em função dos papéis que desempenharam ou que poderiam ter desempenhado na história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, durante esse período.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS DA CRIAÇÃO DA FACULDADE

Poderá parecer excessiva sofisticação intelectual de nossa parte preocuparmos com os antecedentes sócio-econômico-culturais da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Todavia, como já apontamos, as linhas teóricas que estamos tentando seguir a tanto nos obrigam. De fato, a Experiência de Reforma Universitária realizada em São José do Rio Preto apresenta aspectos "sui generis". Se não pudermos dispor de uma ampla constelação de fatores de natureza sócio-cultural, dificilmente poderemos compreendê-la na sua unicidade e singularidade.

Por exemplo, por que este afã inovador ocorreu somente na Faculdade interiorana mais distante dos grandes centros?

Por que essa tentativa de reforma foi tão tenazmente combatida?

Por que, em decorrência dessa experiência de reforma, a Faculdade de Filosofia transformou-se num corpo estranho dentro da comunidade onde deveria estar inserida?

Por que essa tentativa de reforma deu ênfase a certos aspectos em flagrante detrimento de outros?

Indagações do mesmo estilo poderiam ser formuladas sem que tivéssemos elementos para explicá-las, pois não

haveria, também, elementos para compreendê-las e, em ciências humanas, explicar é compreender e compreender é explicar. Portanto, essa nossa preocupação não é de maneira nenhuma gratuita: decorre, assim o cremos, dos alvos que pretendemos atingir e das interpretações que pretendemos realizar. Daí a necessidade da reconstrução histórico-compreensiva.

Em parco material histórico há registro de que São José do Rio Preto, em suas origens, era um sertão inóspito, pouco e mal habitado, sem a menor garantia legal, onde coexistiam ladrões, assassinos, aventureiros e pioneiros. Sua primeira casa coberta de telhas hospedou o Visconde de Taunay, fato mencionado por ele próprio em seu livro Viagens D'Outrora, quando de sua estada no arraial em julho de 1867, no seu regresso de Mato Grosso à Corte. Ele descreve o arraial: "A povoação consta de meia dúzia de palhoças ... Há uma igrejinha em construção e cremos que por muitos anos fique nesse estado quando não se arruine totalmente".[3] Entretanto, a tão falada Boca do Sertão, impregnada de lendas e crendices, atraiu o "turco" que entrou invadindo os fundos das casas para mascatear; o forasteiro de Minas Gerais que veio a fim de proteger suas terras doadas pelo Imperador; o italiano e o espanhol, todos desejando a riqueza.

De arraial à vila, de vila à categoria de cidade, teve de percorrer um longo e áspero caminho ... O progresso surgiu em 1912, com a chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Araraquara que impulsionou tanto a sua colonização como o seu comércio. "A chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Araraquara, em 1912, marca o início da 'Era Áurea' no desenvolvimento da então Rio Preto, trans -

---

3. Paulo Laurito e outros, "Capítulo III", Album de São José do Rio Preto.

formando-a num empório comercial da região, em virtude de sua situação de ponta de linha férrea".[4] Essa situação privilegiada de ponta de linha de ferro (por um lado contornada por sertão ainda inexplorado e por outro pelo planalto onde sopra ventos da civilização urbana) determinou vigoroso impulso na exploração de seus campos de pastagens e suas atividades agrícolas. A derrubada de suas matas virgens dá lugar a extensas plantações de café, arroz e algodão, transformando-a em centro de uma próspera aglomeração urbana.

Em decorrência, porém, de uma economia predatória, isto é, dos constantes e descuidados plantios (principalmente do algodão, sem o devido cuidado em relação à fertilidade do solo), pela crise do café e pelo êxodo rural, surgiu paulatinamente a pecuária abarcando boa parte das propriedades rurais do município. Ao mesmo tempo, o seu comércio tomou um impulso surpreendente e, consequentemente, ergüeram-se arranha-céus e se iniciaram, de maneira ainda hesitante, as primeiras atividades industriais.

A Boca do Sertão, onde coexistiam ladrões, assassinos, aventureiros e pioneiros, tomou, por volta de 1950, uma forma urbanizada, sedimentou-se e transformou-se numa grande cidade de ricos comerciantes, grandes pecuaristas e lavradores, que, embora já houvessem incorporado traços da cultura urbana, estavam ainda fortemente impregnados dos padrões da cultura rural. Sendo um agrupamento urbano recente e pela origem sócio-econômica dos seus elementos, não havia ainda cristalizado nenhum valor tradicional. E essa camada enriquecida da população, que já havia ascendido econômicamente, aspira agora ascensão social para os seus filhos: "pai rico,

---

4. Fernando de Azevedo, "No Alvorecer de uma Nova Civilização". Na Batalha do Humanismo, p. 295.

filho nobre".

Dentro do espírito da época, o canal de ascensão social mais acessível seria o curso superior para os filhos e o diploma de normalista para as filhas. Entretanto, a proliferação indiscriminada das Escolas Normais em nosso Estado acarretou a vulgarização profissional e, em decorrência da expansão da rede do Ensino Normal, o diploma de normalista não era mais característica de ascensão social, pois, em se popularizando, está agora ao alcance de todas as camadas. Nos grandes centros, a função desempenhada pelas Escolas Normais passou a ser exercida pelas Faculdades de Filosofia, principalmente os Cursos de Letras, Pedagogia e História. Para que as filhas pudessem ascender socialmente, seria necessário que cursassem uma Faculdade de Filosofia; contudo, isso acarretaria não só despesas, como também um deslocamento dessas moças para os grandes centros onde estavam instaladas essas Faculdades.

Os resíduos da cultura rural (demora cultural) e problemas de ordem econômica impediam que esse deslocamento fosse socialmente sancionado: o capital empatado na educação das filhas não deveria ser maior que o dispendido na educação dos filhos e "lugar de moça é em casa". O objetivo final da ascensão social proporcionado às filhas seria fazer com que elas se casassem num nível social superior ao de sua família; devemos ressaltar que somente nesse caso o diploma não é encarado como instrumento de trabalho.

Por outro lado, a camada enriquecida era relativamente numerosa e, pelos motivos acima apontados, passou a aspirar, de maneira difusa e até certo ponto inconsciente, a criação de

uma Faculdade de Filosofia em São José do Rio Preto. Essa aspiração representa a "máxima consciência possível" dessa camada no que diz respeito aos problemas da educação.[5]

O horizonte sócio-cultural da camada enriquecida estava estruturado de tal maneira que só conseguiam ver a educação dentro desssa perspectiva historicamente condicionada. Por outro lado, sendo essa camada constituída por grandes comerciantes, fazendeiros e pecuaristas, estes percebem também as vantagens econômicas que a presença de uma Faculdade de Filosofia poderia trazer para o Município, impedindo a evasão de rendas.

Emerge assim, embora de maneira difusa, nas classes abastadas, uma corrente de opiniões favoráveis à criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em São José do Rio Preto.

A revolução de 1930 provocou uma série de mudanças de caráter político em nosso país. Sufrágio universal, dissolução do coronelismo, eliminação do "voto de cabresto", a emergência de líderes políticos de origem popular, etc..

Embora essa revolução abalasse a estrutura do poder até então vigente em muitas regiões do país, o coronelismo, nos rincões mais afastados do litoral, o coronel, senhor de "baraço e cutelo", ainda mandava. Na cidade de São José do Rio Preto e região o desaparecimento do coronelismo foi, como é freqüente, em casos análogos, lento e gradual. Por isso, somente por volta de 1945 é que surgem os primeiros políticos de origem nitidamente popular, filhos de imigrantes, que para se firmarem politicamente colocam nas

---

5. Goldman, Ciências Humanas e Filosofia.

suas plataformas aspirações e reivindicações que tenham certa ressonância eleitoral. A aspiração das camadas enriquecidas em relação a uma Faculdade de Filosofia é captada de maneira empática como forma de se conseguir dividendos eleitorais pelos líderes políticos de origem popular (não carismáticos), pois não há agora nenhuma tradição que os ampare. Contudo, a concretização dessa aspiração acarretou vários problemas: certas características não correspondem às almejadas pela camada enriquecida; foi criada como escola pública, gratuita, logo moldada para atender a todos os níveis sócio-econômicos.

O fato dessa aspiração ter sido captada somente por líderes políticos de origem popular mostra não só a falta de tradição no sistema social, como também a força inexpressiva do clero de Rio Preto, na época. Se houvesse um tradicionalismo marcante, provavelmente a Faculdade de Filosofia a ser criada teria sido particular e confessional. O Colégio Santo André, provavelmente, ter-se-ia transformado na primeira Faculdade de Filosofia da Região.

Movimentos no sentido da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que se originassem diretamente da camada enriquecida não ocorreram, como realmente não poderiam ter ocorrido, pois embora fossem homens empreendedores, nunca poderiam pretender organizar uma sociedade civil para explorar o ensino superior em nossa região. Esse comportamento é perfeitamente congruente, pois nessa época os elementos dessa camada, embora enriquecidos, possuiam poucas luzes e, assim sendo, dentro daquele realismo que caracteriza a mentalidade rural ou semi-rural, não iriam investir capitais em empreendimentos com os quais não estivessem familiarizados. Por outro lado, queriam escolas cujas anuidades não fossem dispendiosas. A aplicação de dinheiro na educação das filhas é sempre menos importante do que os gastos com a educação dos filhos. O diploma de "doutor" pode pro

porcionar a um rapaz não só a ascensão social, como também um instrumento de trabalho, o que não ocorria necessariamente no caso das moças, que necessitavam do diploma mais para se casarem em nível social acima do seu. Portanto, é muito natural que as iniciativas concretas para a fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não partissem de elementos da camada enriquecida.

Em decorrência desse estado de coisas, a bandeira da fundação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras só poderia ter sido empunhada por líderes políticos de origem popular, mais afinados com a forma de ser, agir e pensar da Comunidade, que, visando prestígio e projeção pessoal na luta pelos votos, levaram a idéia avante. Contudo a aguçada sensibilidade política desses líderes leva-os logo a perceber a inviabilidade de uma Faculdade de Filosofia particular, pois assim sendo, seria necessariamente seletiva e não lhes daria os tão almejados dividendos eleitorais. É fácil perceber também que a criação de uma Faculdade particular, naquela época, acarretaria problemas de difícil solução: financiamento, reconhecimento, composição do corpo docente, etc. Conseqüentemente, essa idéia não poderia vingar e daí os líderes políticos partirem para a fundação de uma escola pública: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Na sua gênese, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras corresponde a uma aspiração de classe, de pessoas abastadas, gente de dinheiro, que desejava que suas filhas estudassem para adquirir marca de classe, de forma que o modo como se deu a concretização dessa aspiração não agradou a esse grupo, por ser uma Faculdade oficial, uma escola pública. A decisão, dos líderes políticos, de se instalar uma escola pública não agradou à camada enriquecida, porque no seu modo de entender e pensar, São José do

Rio Preto não necessitava de trabalhadores intelectuais e sim de trabalhadores braçais. A função da Faculdade de Filosofia seria apenas de dar diplomas para as moças se casarem acima de seu nível. Como já foi dito, nesse momento, em que a balança pendia mais para o lado do político de origem popular, a camada enriquecida se retraiu. Não se pode chegar ao extremo de dizer que tenham tentado sabotar a idéia, pois como homens de empresa que eram, sabiam das vantagens econômicas que uma escola desse gênero traria para o Município. Mas não prestigiaram a Faculdade de Filosofia matriculando nelas suas filhas, porque sendo uma escola pública, não poderiam influir de forma relevante na composição do corpo docente. Os líderes políticos, sentindo o problema, tentaram persuadir a camada enriquecida. Haja visto um slogan que posteriormente se tornou famoso e cuja autoria não pudemos, de maneira definitiva, identificar: "precisamos criar uma Faculdade de Filosofia nossa, aqui em São José do Rio Preto, para que nossas filhas não sejam obrigadas a conviver com os marxistas e positivistas da Universidade de São Paulo".

Concretizando-se a idéia da Faculdade Municipal, verificou-se que os cofres do Município não estavam em condições de arcar com o grande ônus de sua manutenção. Por isso, com base no alto prestígio do então Prefeito Municipal junto ao Governo do Estado, articulou-se um plano para que a Faculdade Municipal a ser criada fosse rapidamente estadualizada.

Como decorrência desse plano e de outros favores que o Estado prestaria à Faculdade Municipal, o seu primeiro Diretor foi praticamente imposto pelo Governo do Estado. Tratava-se de um eminente pedagogo, de grande projeção nos círculos acadêmicos do país e agnóstico notório. Com a designação desse Diretor, a camada enriquecida, que não queria que suas filhas convivessem com os mar

xistas e positivistas da Universidade de São Paulo se retraiu definitivamente, não matriculando suas filhas na Faculdade de Filosofia Municipal. Haja vista o levantamento que realizamos das matrículas das cinco primeiras turmas. Os dados coletados mostram que a proporção de alunos de outros municípios é muito maior que a proporção de alunos da cidade de São José do Rio Preto. Além disso, se considerarmos o nível sócio-econômico dos alunos pertencentes a São José do Rio Preto, constataremos também serem esses níveis de médio para baixo.[6]

Essas considerações mostram que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, nos seus primórdios, não foi bem recebida por uma parcela significativa da Comunidade que ela deveria servir. Assim, o tipo de aspiração que a Faculdade representou, o tipo de satisfação que ela proporcionou, determinaram, durante longo período de tempo, um clima de tensão, onde um dos polos foi a própria Faculdade de Filosofia e o outro a área municipal.

Esse clima de tensão caracterizou também durante muito tempo a sua clientela escolar: predominância de alunos de baixo nível sócio-econômico-cultural, na sua maioria provenientes dos municípios vizinhos, e frequentemente sem nenhum projeto de carreira.

Enquanto a camada enriquecida do Município apenas divergiu no que tange à maneira pela qual se deu a implantação

---

6. Para esse trabalho classificatório, empregamos a escala de nível sócio-econômico baseada no prestígio social das ocupações de autoria de Bertram Hutchinson, Mobilidade e Trabalho, adaptada para a nossa região pelo grupo do Serviço de Assistência Pedagógica - Divisão Regional de Educação.

da Faculdade de Filosofia, a reação dos círculos da Universidade de São Paulo foi muito mais radical.

A Universidade de São Paulo, principalmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, opos-se tenazmente à criação de Cursos Superiores no interior. Em discurso, o paraninfo da primeira turma de formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, o eminente professor Fernando de Azevedo, teve oportunidade de esclarecer de público a sua opinião frente ao problema. Mostrou ele que tal oposição não dizia (como não poderia dizer em se tratando de consagrado educador) respeito à criação de novos Institutos de Ensino Superior. O que se combatia, diz Fernando de Azevedo em seu discurso, é a forma caótica e indiscriminada, carente de estudos prévios a respeito da viabilidade dessas novas Instituições. A ausência total de planejamento condenava inevitavelmente essas iniciativas ao malogro. Por outro lado, considerando-se que a própria Universidade de São Paulo não recebia dotações orçamentárias condizentes com as suas necessidades, o mesmo fato em escala infinitamente maior iria ocorrer com as Faculdade do interior.

Essa exigüidade de verbas faria com que as áreas correspondentes às ciências físicas e naturais, altamente dispendiosas, fossem relegadas a um segundo plano, o que, no entender do ilustre mestre, constituiria uma distorção extremamente intensa do espírito da época, todo ele voltado para a ciência e à tecnologia. Além disso, o professor Fernando de Azevedo julgava, pelo menos em algumas áreas, indispensável a colaboração de professores estrangeiros. Advogava, enfim a implantação de Faculdades interioranas nos moldes daquilo que havia ocorrido com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Trata-se, como se vê, de

posições que refletem uma determinada concepção de Universidade.

Não é intenção nossa, pelo menos nesse momento, entrar no mérito do debate. O que pretendemos é tentar mostrar até que ponto a oposição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo se enquadra na constelação de fatores sócio-econômico-culturais que a nosso ver poderão fornecer elementos para a compreensão da Experiência de Reforma Universitária.

Como se pode ver, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto foi implantada sofrendo a hostilidade, até certo ponto latente, da área municipal e suportando também o impacto da hostilidade manifesta dos círculos universitários da capital do Estado. Ora, tanto pela pessoa de seu primeiro Diretor, como pela maioria esmagadora dos seus primeiros professores, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto deveria ter o seu cordão umbilical ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Por outro lado, e a exemplo do que ocorreu em outras localidades, a Faculdade de Filosofia deveria ter sido considerada filha dileta da comunidade que ela deveria servir. Entretanto, rompido o cordão umbilical que a deveria ligar à Universidade de São Paulo e recebendo da Comunidade tratamento de filha bastarda, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto se encasulou e agrediu.

CAPÍTULO II

INTERAÇÕES CONFLITANTES

No capítulo anterior procuramos caracterizar o desencanto e a indiferença com que a Comunidade recebeu a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Não houve, nos seus primórdios, nenhuma manifestação de júbilo que envolvesse todas as camadas sociais como aquela que ocorreu, por exemplo, em Marília.[7]

O que temos feito, até agora, é registrar de maneira imparcial apenas uma das componentes da tensão que posteriormente iria degenerar em conflito: o meio rejeitando a Faculdade de Filosofia. Embora muitos dos fatos já registrados no capítulo anterior tenham possibilitado a compreensão no sentido da rejeição pelo município da Faculdade de Filosofia nascente, mesmo assim a intensidade dessa rejeição chega a causar espécie. De fato, qualquer que seja a perspectiva que se adote é inegável que a existência de uma escola de nível superior numa Comunidade interiorana constitui fator de alto prestígio e de progresso para o município. Seria o caso de se indagar se as vantagens advindas da presença de uma escola superior não apresentariam um saldo positivo em relação às eventuais desvantagens.

---

7. Furtado, "A Faculdade Interiorana como Fruto do Moderno Bandeirismo Cultural".

A imparcialidade e neutralidade científicas que estamos nos esforçando por seguir neste trabalho obriga-nos a tratar também do outro polo: a agressão do meio pela Faculdade de Filosofia. Sabemos que uma escola de nível superior, por mais conservadora que seja, representa sempre uma agência de mudança sócio-cultural provocada. Assim sendo, desajustes iniciais entre a escola e a comunidade devem ser esperados como rotina. Inclusive no seu planejamento, a escola deve contar com essa reação e programar medidas visando amenizar os eventuais atritos. Por isso essas considerações nossas acerca das interações conflitantes envolvendo escola e comunidade podem parecer extensas demais, bem como ênfase no óbvio.

Entretanto, esses desencontros iniciais que tiveram influência muito grande na vida da Faculdade de Filosofia, a ponto de serem um dos fatores determinantes da chamada Experiência de Reforma Universitária (como pretendemos demonstrar ao longo desse trabalho), não poderão ser compreendidos e portanto explicados, se não forem submetidos a uma análise mais demorada.

Consideremos os acontecimentos que pouco a pouco foram agravando os conflitos até então latentes. O corpo docente trazido pelo primeiro Diretor, na sua grande maioria, não correspondeu aos estereótipos que a população tinha a respeito de professores de ensino superior. A maioria, além de ser agnóstica, era jovem, descuidada com a aparência e muito agressiva. Há uma passagem atribuída ao primeiro Diretor que, embora sua autoria seja controvertida, reflete bem esta última característica apontada. Segundo alguns informantes (mas não confirmado por outros), o primeiro Diretor teria aconselhado aos professores que agredissem o meio, pois se não houvesse essa agressão, a Faculdade de Filosofia seria absorvida por esse

meio e não poderia assim exercer a sua missão civilizadora. Não sabemos, se esse aconselhamento foi seguido ao pé da letra, mas quaisquer que tenham sido os seus fatores determinantes, o certo é que a maioria dos integrantes do corpo docente trazido pelo primeiro Diretor agrediu realmente o meio, usando como armas a sátira e a ironia, não hesitando em qualificar de analfabetas as pessoas com as quais não se harmonizavam. Um dos informantes menciona uma passagem, que reflete bem a situação: dois professores da Faculdade conversavam a respeito de um personagem importante da cidade. Dizia um deles:

— Olhe, conheci fulano e fiquei muito bem impressionado com ele!

Retrucou o outro:

— Tome cuidado, não faça nenhum juízo precipitado! Você sabe que ele nunca ouviu falar em Bergson?

Como todo ação provoca uma reação de igual intensidade, não é dificil perceber que o comportamento agressivo e satírico desses jovens professores tenha provocado, nas áreas onde inicialmente já não eram bem recebidos, um movimento de hostilidade.

Sentindo as reservas do meio esses professores tornaram-se posteriormente ainda mais agressivos e por isso mais antipatizados.

Como já apontamos a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto iniciou-se como uma Fundação Municipal. Já mencionamos, no capítulo anterior, a forma pela qual o primeiro Diretor foi escolhido. Esta escolha estava vinculada a planos que foram concebidos visando a rápida estadualização da Faculdade de Filosofia. Ora, esses antecedentes proporcionaram ao primeiro Diretor muitos graus de liberdade no que tange às suas relações

com o conselho diretor da Faculdade de Filosofia ainda Municipal. Essa falta de entrosamento entre o primeiro Diretor e a mantenedora determinou um agravamento no processo de rejeição. De início, as forças vivas do Município é que manifestaram a sua insatisfação. Com o comportamento extremamente "independente" do primeiro Diretor,os políticos municipais frustrados sentiram que estavam perdendo terreno.Por isso passaram a engrossar as fileiras daqueles que já faziam restrições à Faculdade de Filosofia.

Esses desentendimentos foram se agravando progressivamente na medida em que faltou à maioria do corpo docente, trazido pelo primeiro Diretor, uma visão mais antropológica. Esses professores, como era de se esperar, inclinavam-se decisivamente para o profano, no sentido durkeimniano da palavra. A atitude que adotavam era a mais secularizada possível. A cerrada oposição que faziam ao sagrado, além e de constituir pedantismo, implicava em toda a sorte de provocações. Não queremos com isto discordar da atitude realmente científica que deve ser profana e laica. Queremos apenas destacar os exageros antropologicamente desnecessários. Temos para nós que o dilema considerado agressão versus absorção, é falso. Há, como é fácil perceber, uma terceira posição: o tratamento antropológico do problema. O que supreende é que certas providências não tenham sido tomadas, pois a situação, do ponto de vista científico, não apresentava maiores novidades; decorria do choque de duas culturas: a urbana secularizada e a rural patriarcal.

Entretanto, o afã da maioria dos professores em realizar a todo custo e a curto prazo mudanças sócio-culturais provocadas criou vários problemas agudos de desajustamento familiar, principalmente entre o elemento feminino que constituia a grande maioria do corpo discente.

Nessa altura do trabalho, mesmo correndo o risco de repetições, algumas palavras devem ser ditas a respeito de certas características do corpo discente, pois essas características faziam com que a maioria dos alunos se comportasse como "cera mole" frente aos processos de mudança abruptamente introduzidos no ensino ministrado pela Faculdade de Filosofia na convivência escolar. Tratavam-se de alunos de origem rural ou semi-rural de baixo nível sócio-econômico que, em virtude do curso secundário feito, já apresentavam pequenos índicios de desajustamentos familiares. Por outro lado, a maioria não possuia de maneira definida e autêntica nenhum projeto de carreira. Nem mesmo a possibilidade de ascensão social ainda havia sido incorporada. No que tange às famílias desses alunos, o que se poderia notar facilmente era a presença de padrões da cultura arcáica e rural.

Ora, nessas condições o verdadeiro tratamento de choque representado pela tentativa de aculturação quase instantâneo, tinha de produzir seus frutos. E realmente produziu. Sem nenhum exagero, poder-se-ia identificar entre os alunos numerosos casos de anomia e até a de marginalidade.

Muitos desses conflitos poderiam ser, de certa forma, antropologicamente contornados para que o processo de mudança sócio-cultural não fosse unilateral. Essa unilateralidade seria facilmente eliminada se fosse realizado junto às famílias um trabalho que minimizasse esses conflitos. Nada disso, porém, foi realizado. Os professores consideravam (e até certo ponto não deixavam de ter razão) esses desajustamentos como sintomas de êxito da sua"missão civilizadora" e, assim sendo, procuravam acirrá-los. Essas considerações, de certo modo esquemáticas, mostram que o corpo

docente trazido pelo primeiro Diretor, embora constituisse na sua grande maioria uma elite intelectual, estava despreparado para uma missão realmente civilizadora. Não levaram em conta a resitência à mudança que uma comunidade de características rurais ou semi-rurais poderia oferecer. Iludiram-se com o aparente progresso material da comunidade, esquecendo-se que o progresso material nem sempre é acompanhado de um progresso correspondente na área da cultura espiritual.

É estranho que esses intelectuais, possuidores de uma sensibilidade tão aguda para a captação de problemas históricos e sócio-culturais da educação nacional, sustentando (com acerto, a nosso ver) que "os conhecimentos científicos são obtidos em condições e com métodos socialmente condicionados", não tenham percebido que a resistência à mudança poderia inutilizar todos os esforços para a concretização dos seus ideais pedagógicos. Quando falamos na"maioria do corpo docente trazido pelo primeiro Diretor", referimo-nos à quase totalidade dos professores do Curso de Pedagogia e a imensa maioria do corpo docente do Curso de Letras.

Os professores do Curso de História Natural, trazidos pelo primeiro Diretor, constituiram um caso à parte. Muito do que anteriormente já foi dito não se aplica a esses professores e todos eles, com exceção de um, foram muito bem recebidos por todas as áreas do Município. Em termos de neutralidade acadêmica e até de cosmovisão diferiam radicalmente do outro grupo de professores. Alguns informantes registram o fato acrescentando que os professores do Curso de História Natural, muito identificados com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, eram lídimos representantes do "espírito de Glete", expressão que, sofrendo o inevitável desgaste semântico, passou a significar conservadorismo e reacionarismo.

Essa diferença de cosmovisão, de início, não provocou divergências maiores. No entender da maioria dos informantes, parece que a origem da cisão entre dois grupos ficaria circunscrita à disputa pelo poder interno. Posteriormente, procurou-se de todas as maneiras possíveis justificá-la, alegando fatores de ordem ideológica. Encarando esses fatos com a objetividade científica (tanto quanto isso é possível em Ciências Humanas), verificamos ser essa a explicação bem plausível. Temos depoimentos mostrando que, pelo menos na maioria dos casos, os fatores determinantes da cisão foram mais de caráter pessoal e de rivalidades administrativas do que de ordem propriamente ideológica. Houve mesmo casos em que professores completamente neutros no campo ideológico, isto é, embora pareça estranho, sem ideologia nenhuma, quando tiveram que se definir, optaram por posições opostas àquelas atribuídas a seus inimigos pessoais. Parece que o mecanismo das aparentes tomadas de posições ideológicas foi uma consequência das inimizades pessoais.

A cisão começou a apresentar aspectos cruciais e irreversíveis a partir da campanha realizada pela Faculdade de Filosofia em favor da escola pública. Nessa ocasião, a atitude de certos professores do Curso de Pedagogia, liderando um grupo de alunos, facilitou enormemente o mecanismo de "rotulagem". Esses professores, traindo o espírito da campanha em favor da escola pública que, pelo menos neste Município, não teve cor político-partidária, trouxeram de Santa Fé do Sul o grupo de camponeses chefiados pelo capitão Jofre. "Pour épater le bourgeois", realizaram pelas ruas principais da cidade uma "Marche aux Flambeaux", com ruidosas manifestações de "vivas e mortas". Posteriormente, esses camponeses foram encaminhados para o auditório do Instituto de Educação, onde deveria ocorrer o encerramento da campanha com uma conferência proferida pelo Professor Florestan Fer-

nandes.

Essa passeata deu condições aos menos avisados para rotular todos os professores da Faculdade de Filosofia de comunistas. Entretanto, a proporção de comunistas autênticos, com vinculação e disciplina partidária, era insignificante. Os depoimentos mostraram isso claramente. Outro fato interessante é que esses professores vinculados ao partido comunista eram aqueles que apresentavam uma atuação discretíssima. E ainda outro aspecto que contribuiu para provocar mais esse estereótipo foi a linguagem desses jovens professores fortemente impregnada de "jargão" sociológico, que ao leigo de poucas luzes soava como marxismo.

As considerações acima poderão parecer dentro do contexto desse trabalho como superabundantes e descabidas. Entretanto, assim o cremos, elas são necessárias para descrever e caracterizar a dinâmica da "Faculdade de Filosofia versus Município", e "Grupos versus Grupos", pois esses entre-choques influíram grandemente no funcionamento da Faculdade como agência de escolarização. Além disso, sem essa visão (embora panorâmica) das interações conflitantes, não teríamos elementos para captar o sentido subjacente de outras ocorrências intimamente ligadas ao tipo de ensino proporcionado pela Faculdade de Filosofia e muito menos realizar qualquer tentativa de avaliação interpretativa.

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA DE REFORMA UNIVERSITÁRIA

Quando da fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, o primeiro dos Institutos Isolados que entrou em funcionamento, houve por parte dos círculos mais representativos da Universidade de São Paulo, principalmente a Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia, uma tenaz oposição.

Essa oposição incidia em duas áreas distintas: a primeira dizia respeito à impossibilidade de os poderes públicos arcarem com as despesas de manutenção, dado que a própria Universidade de São Paulo não recebia as dotações orçamentárias na proporção de suas necessidades. A segunda referia-se (embora de maneira velada e sutil) à impossibilidade de se organizar, a curto prazo, um corpo docente capaz de corresponder às necessidades do empreendimento.

Portanto, embora de maneira velada e sobretudo muito elegante, partiu dos círculos da Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia um voto de desconfiança ao corpo docente arregimentado pelo primeiro Diretor.

Essa maneira peculiar de os círculos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

colocarem a problemática dos Institutos Isolados, traumatizou a maioria dos professores do Curso de Pedagogia e boa parte dos professores do Curso de Letras, que aceitando o desafio para cá se deslocaram visando antes de mais nada refutar na prática pedagógica, o voto de desconfiança que havia recebido.

A ideia de provar a curto prazo, de maneira cabal e definitiva a legitimidade do ensino Universitário no interior tornou-se, para esses professores, uma obsessão permanente.

A referência a tal obsessão será retida em nosso trabalho como um fator que permitirá a compreensão de vários episódios da Experiência de Reforma Universitária, permitindo a captação do seu sentido subjetivo e as correspondentes conexões de sentido com outros fatores igualmente relevantes.

Fica assim explicado, por exemplo, o afã desses professores em provocar mudanças sócio-culturais rápidas, quase explosivas, uma vez que a apresentação dos primeiros resultados satisfatórios era questão de urgência urgentíssima, a ponto de se descurarem das consequências antitéticas que tais procedimentos necessariamente iriam acarretar. Além disso, novos Institutos Isolados estavam sendo implantados em outras cidades do interior e, paradoxalmente, o corpo docente trazido pelo primeiro Diretor parecia alimentar, em relação a seus futuros colegas as mesmas dúvidas que então fluiram da Faculdade da Rua Maria Antonia. Temiam eles que o malogro a que estariam condenados os demais Institutos Isolados pudesse criar uma vigorosa corrente de opinião capaz de impedir, por falta de tempo, o êxito final da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

É necessário frisar que os professores que

se preocupavam em provar a legitimidade da extensão do ensino universitário ao interior acreditavam realmente no êxito do empreendimento. Se não houvesse uma forte crença subjacente, não teriam aceitado o convite do primeiro Diretor, pois na fase municipal as condições de trabalho eram as piores possíveis e os salários (quase sempre atrasados) eram muito reduzidos, para não dizer irrisórios. Não havia prédio, instalações, laboratórios, material didático e biblioteca, pedagogicamente aceitáveis.

Além disso, na época, as vias de comunicação não estavam ainda desenvolvidas, de modo que transferir-se para São José do Rio Preto era quase que aceitar um exílio voluntário.

As idéias que sustentavam as ações e o entusiasmo desse grupo de jovens professores, embora extremamente difusas e assistemáticas, tiveram a sua origem num profundo desencanto em relação ao ensino ministrado, na época, na maioria das secções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. No entender desses professores, a Faculdade da Rua Maria Antonia havia atingido um ponto de estagnação, caminhando rapidamente para o esclerosamento, em virtude do abuso da liberdade de cátedra e da ausência da organização departamental.

As considerações acima isolam, assim o cremos, uma constelação de fatores que pode ser tomada como a gênese da Experiência de Reforma Universitária, tentada em São José do Rio Preto. De um lado, a nacessidade premente de se conseguir a curto prazo "êxitos" educacionais. De outro, a ausência de um modelo pedagógico que pudesse servir de inspiração e de ponto de partida. Os professores do Curso de História Natural não tinham esses problemas, identificados que estavam não só com o modelo pedagógico genérico então vi-

gente na Faculdade de Filosofia,Ciências e Letras da Universidade de São Paulo mas também, como já mencionamos, com o "espírito da Glete" e portanto, pelo menos no início do funcionamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras rejeitavam toda e qualquer sugestão inovadora.

Na sua fase municipal, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto começou a funcionar em 1957. Depois de três semestres de funcionamento, isto é, em meados de 1958, constatou o grupo de professores preocupados com o desafio que havia partido da Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia, a necessidade premente de um comando pedagógico unificado, capaz de proporcionar um modelo necessário à situação concreta, isto é, capaz de dar a diretriz básica, ou o tom.

Esse almejado e significativo tom não poderia emanar do primeiro Diretor, pois era considerado uma figura "abstrata", isto é, pouco participante.

A principal função desse comando unificado seria a de uniformizar o corpo docente evitando as heterogeneidades ali existentes, tentando eliminar as divergências na maneira de conceber a educação universitaria, bem como acertar os relógios a respeito das áreas valorizadas como problemas e também a respeito da natureza das soluções propostas para resolvê-los, procurando dissolver as "perspectivas parciais" de que trata a sociologia do conhecimento. A sociologia do conhecimento mostra claramente as dificuldades, talvez até a impossibilidade de se atingir, a curto prazo e de maneira pacífica, tais objetivos.

Por isso a adoção de um rígido esquema departamental tornou-se praticamente obrigatória. Os departamentos de Pe

dagogia e Letras foram então estruturados na base de acordos mútuos, pois não havia nos documentos legais, nem nos contratos de trabalho, nenhum dispositivo que obrigasse os demais professores a aceitar o modelo que lhes era proposto.[8]

Entretanto, apesar da capacidade de liderança e do enorme poder de persuasão apresentado pelo grupo inovador, a reação dos recalcitrantes, em geral os mais idosos, foi pouco a pouco se avolumando a ponto de exigir modificações nas "regras do jogo". Nesse momento, pela primeira vez se cogitou da participação dos alunos na vida departamental.

A participação dos alunos foi apresentada e defendida por meio de vários argumentos que oportunamente analisaremos. Porém o sentido subjacente dessa participação era criar no âmbito do Departamento um grupo de pressão institucionalizado, capaz de influir intensamente na decisão dos assuntos porventura controvertidos.[9]

---

8. Antunha, Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma, Pp.: 138--142.

9. A necessidade desse grupo de pressão parece mostrar, mais uma vez, inadequação da posição de Mannheim a respeito do problema. Se fosse verdadeira a tese mannheimniana, as divergências suscitadas tanto pelas "perspectivas parciais", como pelas diferenças de perspectivas, não deveriam ocorrer, pois os intelectuais (segundo Mannheim) constituem um conjunto de elementos desvinculados e, portanto, os únicos possuidores da perspectiva global. Assim, não deveria haver entre os professores (intelectuais desvinculados) maiores divergências, principalmente se levarmos em conta que as suas origens sociais eram praticamente as mesmas: membros de classe média.

Verifica-se assim que a Experiência de Reforma Universitária, tentada em São José do Rio Preto, manifestou-se inicialmente no nível institucional com a emergência de um órgão que possuía ao mesmo tempo funções técnico-pedagógicas e também funções políticas e burocráticas, inovando principalmente na área das relações professor-aluno.

A necessidade da presença de alunos no âmbito departamental pode ser compreendida como decorrência da persistência das perspectivas parciais. Na medida em que a uniformização do corpo docente não poderia ser alcançada de maneira pacífica e a curto prazo, a participação do corpo discente passou a ser considerada como a única estratégia capaz de "convencer" os recalcitrantes, pois as decisões eram tomadas pelo órgão soberano (o plenário do Departamento) por meio de votação.

A sociologia do conhecimento aconselhava a participação dos alunos na vida departamental, pois não possuindo ainda nenhuma perspectiva não poderiam opor maiores resistências aos mecanismos de persuasão. Eram, como já aludimos, "cera mole" e assim sendo poderiam facilmente ser moldados para que nas votações atuassem sempre de maneira "adequada".

Dessa forma ficou determinada a presença de alunos nos Departamentos de Pedagogia e Letras. No de Pedagogia a participação era muito intensa, uma vez que a cada professor correspondia um aluno.

É necessário acrescentar que as inovações foram surgindo pouco a pouco, de maneira fragmentária, sem que houvesse, mesmo só no papel, um esquema organizatório que as estruturasse. Isto porque a emergência das modificações, que posteriormente passaram

a ser reconhecidas como Experiência de Reforma Universitária, decorreu da influência de fatores nem sempre diretamente ligados a questões exclusivamente de ensino.

Um fator altamente relevante, assim o cremos, que deve ser mencionado nessa altura do nosso trabalho, é a diferença de formação e de ideais pedagógicos que havia entre os dois grupos de professores do corpo docente trazido pelo primeiro Diretor.

Essa divergência de ideais educativos, principalmente no que tange às questões ligadas à aceitação ou rejeição do modelo pedagógico então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foi pouco a pouco provocando entre os dois grupos uma verdadeira cisão.

No início do funcionamento da Faculdade de Filosofia, os dois grupos, apesar das divergências acima apontadas, harmonizavam-se razoavelmente bem, estando as diferenças localizadas de maneira impessoal em problemas técnico-pedagógicos. A maioria dos informantes atribuem ao primeiro Diretor a responsabilidade indireta da enorme cisão que posteriormente acabou ocorrendo. Declaram eles que o primeiro Diretor se omitiu no debate pedagógico que então ocorria na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, debate este que, no início tinha o seu núcleo ligado à adoção ou rejeição do modelo pedagógico, então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e posteriormente se transformou em polêmica acerca da adoção do esquema departamental e da participação de alunos.

Ainda, segundo esses mesmos informantes, a intervenção do primeiro Diretor foi extremamente cautelosa e diplomática, evitando, de todas as maneiras, erigir-se em árbitro da situa-

ção. Assim é que nunca criou condições para um confronto direto dos dois grupos em sua presença. E quando cuidava do problema separadamente, concordava em tese com ambos os grupos. Ora, dizem os informantes, ninguém melhor do que o primeiro Diretor poderia pôr fim aos debates. Tratava-se de eminente pedagogo, conceituadíssimo em todos os círculos universitários do país; Ex-Secretário da Educação no Estado do Espírito Santo, Ex-Diretor Geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e Livre Docente da Universidade de São Paulo, na área de Teoria Geral da Educação. Não podemos, em princípio, divergir frontalmente da atuação do primeiro Diretor no episódio que estamos analisando, pois percebe-se, e os informantes enfatizam, a boa intenção de não colocar mais lenha na fogueira, aguardando,portanto, um momento estratégico para intervir nos debates com maiores probabilidades de êxito. Entretanto, a estratégia adotada pelo primeiro Diretor não alcançou os seus objetivos. A intensidade da efervescência aumentou consideravelmente, pois as divergências, embora latentes e difusas, eram mais profundas do que à primeira vista poder-se-ia supor, uma vez que estavam ligadas às maneiras peculiares de compreender a escola, o aluno, a disciplina e talvez até a própria profissão.

Dessa forma as contradições foram pouco a pouco se tornando muito agudas e as divergências, até então localizadas no plano estritamente científico-pedagógico, se degeneraram em problemas pessoais.

Ainda nessa época, com a estruturação burocrático-administrativa da Faculdade, a disputa natural pelos postos e pelas posições chaves agravou ainda mais a dissidência, separando definitivamente os dois grupos. Assim é fácil ver que a gênese dos grandes desentendimentos que posteriormente iriam provocar as grandes cri-

ses pelas quais passou a Faculdade, não se localizou, como já apontamos, em nenhum problema de índole ideológica como foi apregoado. Os verdadeiros motivos devem ser classificados como diferenças de formação científico-pedagógica, antipatias pessoais e luta pelo poder interno.

Neste momento um fato novo ocorreu. Por inabilidade e exagero do grupo inovador, o primeiro Diretor, que inicialmente insistia em permanecer eqüidistante, passou a apoiar decisivamente o grupo de professores conservadores que aceitavam o modelo pedagógico da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e eram frontalmente contrários à adoção de esquemas departamentais que acarretassem a participação de alunos.

Na medida em que o grupo de professores conservadores era bem visto nas áreas municipais, essas áreas, que até então hostilizavam a Faculdade de Filosofia, passaram a apoiar o primeiro Diretor e a hostilizar apenas os professores inovadores.

Essa súbita aliança anulou o equilíbrio de forças que vigorava na Faculdade de Filosofia e, com isto, a posição dos professores inovadores foi pouco a pouco se tornando cada vez mais precária.

Em virtude dessas ocorrências a participação dos alunos adquiriu novas funções. O esquema departamental, apoiado na participação dos alunos, passou a constituir um dispositivo político (no sentido restrito da palavra), que visava a conquista do poder interno, bem como opor-se à hostilidade municipal. Dentro do esquema assim concebido, os alunos deveriam constituir um grupo coeso e inteiramente dedicado à "defesa" dos seus professores.

É fácil ver que com o recrudescimento das

divergências, os professores inovadores, que haviam criado os Departamentos de Letras e de Pedagogia, passaram a depender cada vez mais da adesão irrestrita e total do corpo discente tornando-se, sem que disso tivessem consciência, verdadeiros prisioneiros de uma prisão que eles mesmos haviam construído. Existe bastante analogia entre a situação dos Departamentos de Pedagogia e Letras e a situação de Esparta após a conquista de Messênia. Como diz Toynbee, os espartanos reduziram os messênios à condição de hilotas para não precisarem lavrar a terra com as suas próprias mãos. Entretanto, os perigos de insurreição impediram que os espartanos pudessem gozar o lazer assim adquirido. Tornaram-se também escravos de uma vida de caserna.[10] Mal comparando o mesmo ocorreu nos Departamentos acima citados. Temendo perder o apoio incondicional dos alunos, muitas concessões lhes foram feitas, de tal maneira que, como mais adiante analisaremos, acarretaram uma série de distorções a ponto de impedir a concretização das medidas realmente inovadoras.

No decorrer desta exposição o modelo pedagógico então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo tem sido mencionado várias vezes como a principal causa das divergências técnico-pedagógicas que cindiram em dois grupos antagônicos o corpo docente trazido pelo primeiro Diretor.

Seria de toda a conveniência que se descrevesse e caracterizasse, de maneira clara e precisa, esse modelo, pois só assim poderíamos penetrar mais profundamente no âmago da polêmica. Entretanto, tal objetivo não será alcançado de maneira totalmente satisfatória, pois o "modelo pedagógico, então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo", não pas

---

10. Toynbee, O Helenismo, p. 41.

sa, para nós, de uma construção ideal-típica (tipo ideal) que elaboramos, com a finalidade puramente heurística, ao redigirmos este trabalho.

Não dispusemos, para estabelecer o modelo, de nenhuma publicação que apresentasse de maneira sistemática e coerente um quadro geral das finalidade do ensino então ministrado na Faculdade de Filosofia da Rua Maria Antonia.[11]

O único dado que conseguimos obter nas pesquisas que realizamos nessa área foi a afirmação (que posteriormente passou a constituir apenas um"slogan") de que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo tinha por finalidade precípua a formação de professores para o ensino médio e a formação de pesquisadores. Não conseguimos encontrar, em nenhuma fonte, critérios que definissem,de maneira clara, o que se entendia por "professor de ensino médio" e muito menos por "pesquisadores".[12]

Não encontramos também nenhum dado que, convenientemente interpretado, pudesse nos esclarecer a respeito dos meios que seriam empregados para a realização, na prática pedagógica, das finalidades propostas.

Apenas o receio de cometer injustiças (em virtude da falta de dados) e o temor de parecer pedante é que nos impede de afirmar categoricamente que para o "modelo pedagógico então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade

---

11. Por isso, não utilizamos atas das reuniões da Congregação, do Conselho Técnico-Administrativo, das reuniões Departamentais, etc., pois em geral, esses documentos registram principalmente aspectos burocráticos e administrativos. O aspecto pedagógico que nos interessa, quando ocorre, ocorre de maneira fragmentária e difusa.
12. Mesmo nos dias de hoje, a polêmica a respeito da formação de pesquisadores está longe de seu término.

de São Paulo", o bom professor era aquele que fosse, apenas, um especialista no conteúdo das disciplinas que iria ministrar. De fato, segundo a maioria esmagadora dos informantes qualificados, a ênfase da da recaía quase exclusivamente no conteúdo. A carga-horária destinada às matérias pedagógicas era, como ainda é até hoje, muito pequena, para um curso de formação de professores.

Os informantes insistem neste aspecto, chegando mesmo a declarar que nos Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, as preocupações pedagógicas, propriamente ditas, constituiam uma "atividade menor".[13] Isto porque o ponto de equilíbrio entre a formação de professores e a formação de pesquisadores nunca foi atingido. Ainda que de maneira inconsciente, a formação de especialistas e pesquisadores era supervalorizada em detrimento da formação de professores. Daí uma série de distorções que redundaram na criação de um tipo especial de mentalidade que atribuía, e ainda atribui, papel irrelevante a qualquer preocupação com o aspecto propriamente pedagógico da atividade educativa. O bom professor é aquele que sabe a matéria que leciona.

Alguns informantes emitiram essa opinião muito claramente, chegando mesmo a declarar: "os assuntos ligados à educação, quando não constituem tolices, são óbvios". A emergência dessa mentalidade só pode ser atribuída à desvalorização das matérias pedagógicas, ocorridas ao longo de todo o curso. A pequena carga-horária destinada às matérias pedagógicas só permitiu que os licencia-

---

13. No caso do ensino da filosofia essa posição está bem caracterizada em von Buggenhagen, Autobiografia Filosófica. Pp. 220 a 224.

dos entrassem em contato apenas com aspectos superficiais e, portanto, realmente irrelevantes no exercício do magistério. Só recebiam informações esparsas, fragmentárias e miúdas, quando na realidade deveriam ter recebido um instrumento de trabalho.

Daí a pequena importancia que atribuíam, e ainda hoje atribuem, às disciplinas de Didática Geral e Especial e Psicologia Educacional.[14] Diga-se de passagem que os responsáveis por essas áreas pedagógicas, na época em que estamos analisando, nunca reagiram com o devido rigor contra esse "estado de coisas". Ocorreu um mecanismo de acomodação a ponto de essas distorções se tornarem tradicionais. "Na verdade os departamentos de educação, em geral, ocupavam lugar muito modesto na hierarquia dos Cursos das faculdades de filosofia e eram inteiramente ignorados pela universidade", como afirma o Professor Newton Sucupira, que acrescenta:

> a predominância do caráter acadêmico impediu que a Faculdade de Filosofia assumisse, em toda a sua consciência a missão pedagógica que lhe estava reservada. O ideal de saber que a inspirava afastou-a, no curso da sua evolução, do estudo e das preocupações com os problemas do magistério secundário e primário e quase a limitou à formação dos especialistas nas disciplinas literárias e científicas.[15]

---

14. Na época, a disciplina Administração Escolar não fazia parte dos cursos de Licenciatura.

15. Sucupira, "A Universidade e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 129, pp. 16 e 17.

Não pretendiam ser Escolas Normais Superiores.

Por isso, "o modelo e pedagógico, então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo", pode ser concebido como um tipo ideal que acentua a ênfase no conteúdo, em detrimento da formação pedagógica. A habilidade docente é concebida exclusivamente como aptidão inata. A aptidão para a atividade docente é um dom. A Didática é concebida como uma arte. Os cursos de Didática Geral e Especial nunca contribuirão de maneira decisiva para a formação do bom professor. O bom professor já nasce feito.

Por outro lado, esse mesmo modelo, cujo tipo ideal estamos apresentando, capta e destaca a atividade isolada das Cadeiras que funcionavam como compartimentos estanques. O individualismo exacerbado criava sérios problemas para o corpo discente, pois cada professor atribuia tarefas como se a sua matéria fosse a única que os alunos devessem estudar.

No que tange às técnicas pedagógicas o uso de aulas expositivas era a norma geral.

Quanto à avaliação do rendimento escolar a norma era o emprego sistemático das provas tradicionais e eventualmente seminários e colóquios para a verificação de leituras e fichamento de obras.

São esses os traços gerais que conseguimos com muito esforço captar, para que pudéssemos realizar uma tentativa para descrever e caracterizar, em termos de tipos ideais, o que estamos denominando de "modelo pedagógico, então vigente na Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo".

Para os padrões atuais essa descrição será, certamente, considerada muito esquemática. Entretanto, assim o cremos, a pobreza decorre mais da maneira peculiar dos círculos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo em conceber o ensino universitário, do que da carência propriamente dita dos dados que pudemos coligir em nossa tentativa de realizar uma reconstrução histórico-compreensiva.

Como consta da Lei nº 394 de 26 de maio de 1955, por Decreto nº 249 de 25 de agosto de 1955 que a criou,

> a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto tem por objetivo transmitir e incentivar, pelo ensino e pela pesquisa, a cultura filosófica, científica, literária e pedagógica, bem como contribuir para a efetivação da obra social de divulgação dos conhecimentos de base reflexiva, preparando investigadores, especialistas e, sobretudo, procurando formar professores de escolas de nível médio nos diversos ramos do ensino.

Como se pode constatar, são objetivos extremamente genéricos e, na medida em que não estão inseridos num contexto teórico que os estruturem, grandes são as dificuldades para que se atinja na prática a sua concretização. Padecem daquelas deficiências que já apontamos na introdução deste trabalho e, por isso mesmo, podem ser considerados como portadores de ambigüidades incompatíveis com o vulto do empreendimento que pretendem disciplinar.

Se na lei que criou a Faculdade tivesse havido o primado do elemento lógico, é muito possível que as tentativas de inovações, conhecidas como Experiência de Reforma Universitária, não tivessem condições de emergir, pois poderiam colidir com o próprio texto legal. Na medida em que esse texto se apresentava extremamente omisso e genérico e, portanto, desestruturado e amorfo, a criação de Departamentos com características "sui generis" pôde se realizar quase de maneira espontânea como decorrência de um "contrato social" entre os professores.

A leitura dos objetivos acima transcritos mostra-nos imediatamente que as finalidades do ensino a ser ministrado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, descontada a "retórica", eram as mesmas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: formar professores e pesquisadores, sem que se mencionassem os meios que seriam empregados para a sua concretização. Poder-se-ia objetar dizendo que uma lei é um instrumento muito geral e portanto não pode conter elementos particularizadores. Concordaríamos inteiramente com a objeção, se houvesse por parte dos institutos universitários a obrigatoriedade de cuidarem da regulamentação técnico-pedagógica da lei. Poder-se-ia dizer que isso é realizado por meio de regimento interno das Faculdades. Entretanto, a praxe tem sido atribuir aos regimentos apenas a regulamentação de aspectos que no fundo são burocrático-administrativos.

Os aspectos do processo educativo que não estivessem intimamente ligados a questões burocrático-administrativas não eram considerados, valendo para elas apenas as proposições extremamente gerais, ambíguas e assistemáticas da lei de criação.

Por isso, fomos obrigados a realizar uma reconstrução histórico-compreensiva para captar como os professores inovadores interpretavam os preceitos legais e quais seriam os meios de que lançariam mão para concretizar as finalidades.

Essa reconstrução histórica se impõe, na medida em que não pudemos descobrir nenhuma publicação que tratasse de forma sistemática e coerente tanto da explicitação das finalidades, como dos meios selecionados para que se atingissem os fins visados, como já havia ocorrido no caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Logo no início dos debates a que temos nos referido, um ponto se tornou pacífico para os dois grupos em conflito: embora a lei de criação mencionasse também a formação de pesquisadores, houve, tacitamente, um acordo geral quanto à impossibilidade de se alcançar, na prática e a curto prazo, a concretização desse objetivo.

Argumentava-se com a penúria que então havia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no que se refere principalmente a bibliotecas, laboratórios e material pedagógico, elementos esses indispensáveis à formação de investigadores científicos. A solução do problema foi então adiada para dias melhores. Restou, portanto, como ponto pacífico, que o objetivo fundamental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto seria a formação de professores para o ensino médio.

Na medida em que "o modelo pedagógico, então vigente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo" era violentamente rejeitado pelo grupo inovador, seria

de se esperar que as suas idéias a respeito da formação de professores divergissem frontalmente daquelas que então vigoravam na Universidade de São Paulo.

Como temos mencionado freqüentemente, não conseguimos obter nenhum dado oficial acerca do problema. As investigações que realizamos para a redação deste trabalho e a nossa experiência pessoal, aluna que fomos do Curso de Pedagogia, durante um período em que vigorou a Experiência de Reforma Universitária, mostram-nos que, paradoxalmente, não havia nenhuma diferença sensível entre as duas posições. A ênfase e a tônica incidiam ainda totalmente no conteúdo. O que os professores do grupo inovador acentuavam, com muita insistência era, como já tivemos oportunidade de apontar, a adoção de uma postura totalmente secularizada tanto na seleção dos conteúdos, quanto na sua transmissão. Ênfase essa até certo ponto descabida, pois na medida em que estamos informados, também na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a preocupação com a secularização da cultura era norma quase que geral.

A grande e única divergência se localizava na adoção do esquema departamental, visando "eliminar o mandarinato do professor e a irresponsabilidade do aluno".[16]

No que tange aos métodos e técnicas de ensino, não pudemos captar e registrar nenhuma tentativa de inovação. Os comandos unificados, isto é, os Departamentos, nunca trataram especificamente do problema. A norma geral era o emprego sistemático de aulas expositivas e de demonstrações práticas realizadas em arremedos de laboratórios.

Assim, o emprego de métodos e técnicas peda

---

16. V. Apêndice B.

gógicas constituía uma questão aberta, onde vigorava a liberdade de cátedra.

Com relação à medida de rendimento escolar, havia profunda identidade com o que vigorava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. O emprego sistemático de provas tradicionais era a norma, havendo esporadicamente seminários e colóquios para a verificação de leituras e fichamento de obras. A medida do rendimento escolar não era, pelo menos em tese, oficialmente disciplinada pelos Departamentos.

Embora esses aspectos pudessem ter sido captados por nós (como o foram), quando realizamos o Curso de Pedagogia, bastando,portanto,apenas o nosso depoimento, os informantes foram também inquiridos nessa área. Examinando os depoimentos, constatamos um grau de unanimidade extremamente alto.

Isto posto, podemos, como já dissemos, afirmar com bastante segurança que o núcleo das divergências se localizava, realmente, na adoção do esquema departamental e na participação dos alunos, pois nos demais aspectos a concordância era praticamente total.

Uma das grandes preocupações do Departamento era o estudo demorado dos programas apresentados pelos responsáveis das diferentes disciplinas. Não se exigia nada mais do que o programa. Não se cogitava de um planejamento mais amplo que incluisse o que costumamos chamar de plano de curso e muito menos cronogramas.

Mais uma vez, podemos perceber a ênfase, quase exclusiva, nos conteúdos. O material apresentado era analisado da seguinte maneira: não se admitia que um mesmo assunto figurasse em

dois programas diferentes. Dessa forma, o que se debatia era a especificidade do tópico em questão. Por outro lado, como já mencionamos, as preocupações com a secularização da cultura eram muito intensas, quando se realizava essa análise.

No que se refere à valorização das matérias ditas pedagógicas, a identidade com aquilo que então ocorria na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo era também quase total. Nem de leve se cogitava em ampliar a carga horária destinada a essas disciplinas. Da mesma forma, não se cogitava também em fornecer, nessa área, aos alunos, um instrumento de trabalho que envolvesse um completo domínio dos métodos e das técnicas. O que se fornecia aos alunos era também um conjunto de informações fragmentárias, esparsas e miúdas.

Uma das diferenças realmente marcantes e, para a época, de cunho altamente inovador, consistiu na fixação da corrente psicológica adequada a um curso de formação de professores, isto é, da chamada psicologia educacional.

Embora não houvesse,então, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo nenhum dogmatismo ou sectarismo, o ecletismo vigente era perturbador.

Decidiu-se, no Departamento de Pedagogia, que a teoria psicológica coerente e congruente com os objetivos de um curso que visava à formação de professores deveria ser a psicologia genética de Jean Piaget. Entretanto, a ênfase no sistema piagetiano não significava nenhum exclusivismo, pois nos cursos de introdução o behaviorismo e a gestalt eram tratados até com certa profundidade.O que se preconizava era a tentativa de mostrar aos futuros professores o alto grau de fecundidade do sistema piagetiano, na explicação dos

fenômenos relacionados com a aprendizagem dos educandos.

O esquema behaviorista era rejeitado por não apresentar nenhuma ligação com os processos mentais superiores. Contudo, quando o behaviorismo se mostrava adequado, como no caso dos métodos e técnicas de alfabetização, pedagogicamente sancionados, não se hesitava em adotá-lo.

Tentou-se impor aos professores de Didática a adoção de uma perspectiva piagetiana no desenvolvimento dos seus cursos, isto é, a posição de Hans Aebli quando afirma: "a Didática científica tem por tarefa deduzir do conhecimento psicológico dos processos de formação intelectual, as medidas mais aptas a provocá-los".[17]

Na medida em que estamos informados, essa foi a discussão realizada no âmbito departamental, que não se referia especificamente a conteúdos. Todavia, não se conseguiu essa mudança, pois os professores que na época lecionavam Didática conheciam muito pouco da teoria de Jean Piaget e não estavam dispostos a estudá-la, a curto prazo.

Quando se constata que tais preocupações, ainda hoje atualíssimas, ocorriam nos idos de 1958, é fácil ver e perceber o seu grande caráter inovador. O que se pretendia era a

---

17. Sabemos, hoje, que essa pretendida redução da Didática à Psicologia Genética piagetiana conta apenas com um número muito reduzido de adeptos. Maiores informações podem ser encontradas em Castro, "Redefinição da Didática".
A situação é mais ou menos análoga à que ocorreu com a pretendida redução da Matemática à Lógica, tentada no início do século por Bertrand Russell e Alfred N. Whitehead, na monumental obra Principia Mathematica e que atualmente só apresenta valor histórico.
A nossa citação de Hans Aebli não significa nenhuma tomada de

construção de uma verdadeira Tecnologia da Educação, fundamentada principalmente em Jean Piaget.[18] Além disso, na medida em que pudemos investigar, a primeira vez que se propôs, no Brasil, um Curso Sistemático de Psicologia Genética de Jean Piaget, foi na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, em 1958.

A originalidade e o acerto dessa posição psico-pedagógica não precisam ser encarecidos, pois dispensam todos os encômios.

Até agora nos referimos de uma maneira geral à Experiência de Reforma Universitária, realizada nos Departamentos de Pedagogia e Letras. A partir desse momento vamos nos limitar aos aspectos dessa experiência que ocorreram apenas no Departamento de Pedagogia.

Tal restrição, até certo ponto, se impõe. A escassez dos documentos, repetimos, exige que a nossa experiência pessoal, aluna que fomos do Curso de Pedagogia, num período em que vigorou a Experiência de Reforma, seja explorada a fundo. Daí a necessidade de particularização.

---

posição no que concerne aos eventuais méritos ou deméritos da pretendida redução. Nossa intenção foi apenas destacar o alto teor progressista que a piagetização total da Didática representou quando consideramos as condições de tempo e de lugar: São José do Rio Preto e 1958.

18. Estamos empregando o termo Tecnologia da Educação no seu sentido amplo. Nos dias que correm esse termo está associado aos processos didáticos relacionados com as máquinas de ensinar que surgiram como tentativas de se aplicar as teorias de Skinner à Educação. O sentido que estamos emprestando ao termo é aquele que tradicionalmente liga as teorias científicas às suas aplicações práticas. Tecnologia

O Departamento de Pedagogia era constituído de todos os elementos que tivessem funções docentes e pelos representantes dos alunos. Essa representação era paritária, isto é, para cada professor havia um representante de alunos com direito a voz e voto. Além disso, o Departamento contava com um chefe eleito anualmente dentre os professores e ainda um secretário arquivista, que se encarregava da redação e leitura das atas, escolhido e eleito, também anualmente, dentre os elementos do corpo discente.

O órgão soberano, que por votação decidia praticamente todas as questões, era o plenário do Departamento presidido por seu chefe. Havia também as chamadas comissões de entrosamento, uma para cada série, onde figuravam um professor e dois alunos.

Num documento datado de 27 de junho de 1962, dirigido ao egrégio Conselho Federal de Educação, assinado por vários professores,denominado "A Representação dos alunos e a Reforma Universitária", encontramos vários dados pertinentes ao nosso trabalho.[19]

Devemos acrescentar que esse documento foi um dos únicos que pudemos manipular ao redigirmos este trabalho. Por ser uma verdadeira raridade, julgamos oportuno transcrevê-lo, na íntegra, em apêndice.

Vamos destacar trechos deste documento pa

---

da Educação seria para nós um conjunto de métodos e técnicas de ensino (ou estratégias e táticas), bem como um conjunto de métodos e técnicas de avaliação do rendimento escolar, adequados e ajustados às diferentes fases do desenvolvimento do educando,descritas por Jean Piaget.

19. Cópias mimeografadas desse documento foram na época distribuídas aos alunos. V. Apêndice B.

ra mostrar como a organização departamental era concebida. Esta (segundo o documento) foi estruturada de tal maneira que permitia e exigia:

a - a cooperação entre as cadeiras na forma de trabalho de equipe, o que é reclamado tanto pelos progressos da metodologia científica quanto pelas necessidades de utilização racional do aparelhamento técnico-didático disponível, o que é muito importante nos países pobres, onde mais se subutilizam os fatores de produção;

b - o confronto contínuo dos programas e projetos escolares com a unidade viva e real do aluno a que se destinam, constituindo-se assim, na base de uma escola que exista para o seu aluno, permitindo a superação da escola voltada para o cumprimento, ou o descumprimento de decretos administrativos;

c - o diálogo institucional entre as formas de sociabilidade docente e discente, único processo capaz de canalizar, para a reconstrução educacional, o conflito entre gerações, expresso nas tensões advindas de diferentes níveis de desenvolvimento biopsíquico e de diferentes formas e níveis de participação na sociedade e na cultura.

O esquema departamental, segundo o documento, "tende a elevar pela presença fiscalizadora do aluno o nível das relações intelectuais e pessoais entre os professores, do que tanto depende o trabalho de equipe".

Em síntese, o Departamento era concebido como uma estrutura didático-administrativa com representação de alunos e professores, para o planejamento, a execução e o controle de todas as atividades educativas.

Os trechos destacados precisam ser analisados com comentários à margem. O primeiro que transcrevemos fala da cooperação que devia existir entre as cadeiras na forma de trabalho de equipe. Em outras palavras, preconizava-se a integração e o entrosamento dos cursos.

Como temos apontado, até com alguma insistência, não se menciona como essa integração seria alcançada na prática. Não havia nenhuma preocupação com os meios. Um dos professores, afirmam vários informantes, levantou essa questão em plenário do Departamento. Dizia ele que o entrosamento e a integração só seriam alcançados se todos os colegas conhecessem e dominassem os programas e as atividades dos cursos ministrados pelos demais. Na medida em que essa reciclagem não poderia ser conseguida a curto prazo, por intermédio de vias normais, apoiando-se principalmente em bibliografia, propunha reuniões periódicas do corpo docente onde cada professor faria um resumo do que houvesse sido ministrado. Essa proposta foi rejeitada sob alegação de falta de tempo. Por isso o mesmo professor propôs que os colegas assistissem e freqüentassem todos os cursos ministrados pelos demais, pois do contrário, o entrosamento ficaria apenas no papel. Tal sugestão, de alta eficácia, mas

de difícil adoção, assim o cremos, não foi bem recebida e muito menos aprovada, pois a maioria dos membros do Departamento julgavam-na irrelevante. Temos para nós que tal rejeição representou um dos primeiros erros graves da prática departamental.

Se não houvesse, por parte de um dado professor, um conhecimento profundo e preciso dos conteúdos ministrados pelos demais colegas, a sua participação nas reuniões de integração e entrosamento se tornaria altamente problemática e precária. Dessa forma, o que se teria alcançado em funcionalidade e eficiência só era conseguido por meios coercitivos, depois de horas e horas de discussão.

Foi sugerido, então, que os professores se reunissem para uma troca de idéias a respeito dos conteúdos que seriam desenvolvidos em classe, uma vez que a linguagem, na qual os programas estavam vasados, nem sempre era clara e explícita para os não especialistas. Tal proposta também foi rejeitada como irrelevante.

"O confronto contínuo dos programas e projetos escolares com a unidade viva e real do aluno" deveria ser realizado na prática pelas comissões de entrosamento.

Embora nenhum dos documentos que pudemos manipular as mencionassem,constituiam elas (ainda que de maneira formal e ritual) o órgão técnico encarregado da avaliação do planejamento dos cursos. Para cada série havia uma e se constituia de um professor, designado pelo chefe do Departamento, e dois alunos eleitos pelos colegas de classe.

Oficialmente, o papel dessas comissões nunca ficou bem definido. Nas investigações que realizamos,também não conseguimos nenhum elemento que pudesse esclarecer definitivamente a

questão. Tudo parece indicar que o papel dessas Comissões seria o de avaliar até que ponto a planificação inicial dos cursos estava sendo obedecida e se estava realmente ocorrendo o "entrosamento".

Entretanto, se lembrarmos que a planificação dos cursos consistia apenas na análise dos conteúdos apresentados pelas diversas cadeiras e que o chamado entrosamento sempre foi, apesar dos protestos de alguns professores, um conceito altamente ambíguo e nebuloso, podemos constatar as dificuldades que a análise do papel e da função das comissões de entrosamento acarreta.

O que realmente ocorria na prática departamental era o seguinte: cada professor, mensalmente (pois essa era a periodicidade das reuniões do Departamento) apresentava à comissão da série em que lecionava a matéria ministrada e as leituras exigidas. De posse desse material a comissão se reunia para deliberar e posteriormente redigir um relatório que deveria ser discutido e votado em plenário do Departamento. Como norma geral, o que se discutia e se deliberava, no âmbito desses órgãos técnicos, era um conjunto de questões altamente especiosas que podem ser resumidas numa frase: os alunos estavam de acordo com o que se realizou naquele período letivo (um mês), ou não estavam. Se houvesse acordo, o relatório seria encaminhado e aprovado automaticamente. Se os alunos, por intermédio de seus representantes na comissão, divergissem, o relatório apresentado constituiria, para o professor em questão, quase um voto de desconfiança e frequentemente provocava auto-crítica, às vezes até patética. É necessário acrescentar que as divergências giravam, quase sempre, em torno de assuntos tais como: excesso ou repetição de matéria, excesso de leituras e rigor exagerado nas provas.

Alguns professores, todavia, reagiam violen

tamente aos relatórios que criticavam o seu trabalho, declarando que o procedimento das comissões era por demais superficial e não atingia o âmago das divergências. O número desses professores foi, com o tempo, tornando-se cada vez menor, pois de uma forma ou de outra tornavam-se elementos marcados. Diga-se de passagem que os relatórios que faziam restrições ao trabalho do professor eram sempre aprovados por maioria esmagadora de votos.

"O diálogo institucional entre as formas de sociabilidade docente e discente", em última análise se resumia em aceitar todas as reivindicações dos alunos. "Esse diálogo" frequentemente apresentava características sutís e "sui generis", pois dirigia e canalizava as críticas e reivindicações dos alunos contra aqueles professores rebeldes e por isso mesmo marcados.

Nas questões mais importantes, "o diálogo" consistia em persuadir a maioria dos alunos (de uma maneira até certo ponto subliminar), em apresentar como suas reivindicações que na verdade eram de um grupo de professores. Dado que a convivência de alguns professores com a maioria dos alunos era muito intensa, principalmente fora do período escolar, as operações necessárias a esse tipo de inculcamento subliminar se processavam com relativa facilidade.

Sustentou-se que a atividade departamental tendia a elevar, pela presença fiscalizadora do aluno, o nível das relações intelectuais e pessoais entre os professores.

Nesse trecho, podemos captar projeções psicanalíticas. Pode-se perceber, embora nas entrelinhas, que o papel da participação dos alunos era funcionar como rolo compressor, como já apontamos.

Admitia-se que a participação de alunos, com direito a voz e voto, fosse um elemento catalizador, capaz de criar condições para a melhoria das relações intelectuais e pessoais entre os professores. Entretanto, não era isso o que ocorria na prática, pois nos debates realizados entre os professores ditos marcados e alunos, a linguagem raramente era parlamentar. Os membros do corpo discente, talvez inebriados pelo novo "status" que lhes era oferecido, freqüentemente descambavam para o que se poderia eufemisticamente chamar de excessos verbais. Dessa forma, o clima geral das reuniões não era dos mais calmos, principalmente em relação aos chamados professores marcados. Quando esses professores, por assim dizer rebeldes, debatiam em plenário do Departamento as críticas do corpo discente, freqüentemente eram aparteados de forma contundente pela maioria de seus colegas. Portanto, o que restava da "presença fiscalizadora do aluno" era apenas o papel de grupo de pressão.

Não se diga, entretanto, que as tensões havidas fossem provocadas apenas pelo conflito entre gerações. De fato, a objeção procede, pois os alunos (geração imatura) hostilizavam apenas alguns professores. Poder-se-ia dizer, e esse fato nós o presenciamos várias vezes, que a presença fiscalizadora dos alunos só funcionava contra alguns professores que inicialmente reagiam às técnicas coercitivas que visavam a dissolução das chamadas "perspectivas parciais". Com o tempo, em virtude de mecanismos de acomodação e sujeição, o diminuto contingente de professores "marcados" acabou se reduzindo a um elemento.

Devemos mencionar ainda uma modificação ocorrida em 1963. Nessa ocasião, por decisão do plenário do Departamento, o Curso de Pedagogia bifurcou, diversificando-se nas duas úl

timas séries em cursos de formação de professores e curso de formação de administradores escolares. O primeiro destinava-se aos alunos que aspirassem a função docente e o segundo destinava-se aos alunos que pretendessem prestar concurso para os cargos de direção de estabelecimento de ensino médio.

As duas primeiras séries eram comuns aos dois cursos; a partir da terceira série é que ocorria a diversificação. A elaboração dessas mudanças foi realizada , por assim dizer, mecanicamente. No curso de administradores escolares para o ensino médio, figuravam as cadeiras de Estatística e Administração Escolar, que não eram ministradas no curso de professores.

O sentido subjetivo dessa reforma tornou-se claro até para os alunos. Tratava-se de uma manobra destinada a pressionar os professores que passaram a lecionar só no curso de administradores. Caso esses professores não se enquadrassem no "statu quo" departamental, os seus contratos poderiam não ser renovados, pois havia sempre a possibilidade de impedir que os alunos não optassem pelo curso de administradores.

Assim sendo, essa sub-reforma não apresenta maiores interesses na área pedagógica, pois representou apenas mais uma manobra destinada a eliminar aquilo que no "jargão" departamental se denominava "perspectivas parciais".

CAPÍTULO IV

OS RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA

Nessa altura de nosso trabalho a praxe e a tradição acadêmica exigem de nossa parte, pelo menos, uma tentativa de avaliação dos resultados da Experiência de Reforma Universitária realizada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto que, por intermédio de uma reconstrução histórico-compreensiva, nos esforçamos para descrever e caracterizar nas páginas anteriores.

Todavia, essa avaliação, que deveria ser a cúpula do trabalho, não será, por motivos independentes de nossa vontade, assim o cremos, realizada de maneira completa e cabal. É certo que, nas páginas anteriores, freqüentemente temos assumido posições críticas. Entretanto, essas críticas dizem respeito às contradições existentes entre uma possível teoria e os meios de que se lançou mão para levá-la à prática. Não incidem sobre os resultados finais, porventura alcançados. A impossibilidade de tal ajuizamento reside no emaranhado de fatores nem sempre de natureza educacional e pedagógica.

Como acreditamos já ter mostrado, o movimento que passou a ser chamado de Experiência de Reforma Universitária

teve os seus objetivos iniciais de cunho nitidamente pedagógico transformados em luta pelo poder interno. A cisão do corpo docente trazido pelo primeiro Diretor, em dois grupos antagônicos, ocorreria fatalmente, qualquer que fosse a dinâmica interna existente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, nos primeiros anos de seu funcionamento.

Se as divergências que então ocorreram, ligadas ao esquema departamental e à representação de alunos, não houvessem emergido, outros fatos certamente poderiam servir de pretexto.

Os antagonismos pessoais habilmente dissimulados por ambos os grupos, nos primeiros meses de funcionamento da Faculdade, eram intensos demais para poderem ser eliminados. Fatalmente viriam à tona, pois no fundo, sem que ambas as partes disso tivessem consciência, representavam maneiras, também antagônicas, de conceber a escola, o aluno e até a própria profissão, como já tivemos oportunidade de apontar.

Além disso a aliança do grupo conservador com a área municipal, que desde os seus primórdios hostilizava a Faculdade, deu nova coloração ao conflito.

Assim, pode-se perceber que muitos dos procedimentos apresentados como inovações pedagógicas eram, no fundo, providências de caráter político, visando aglutinar num só órgão professores e alunos para enfrentar tanto a hostilidade interna, que posteriormente passou a incluir a direção, quanto à hostilidade externa da área municipal.

Avaliados como trincheiras, a atuação dos Departamentos de Pedagogia e de Letras foi extremamente eficaz. Haja

vista a longa série de crises pelo qual passou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto (ameaçada até de fechamento) e que culminou com o afastamento do primeiro Diretor.

A existência de"inimigos externos" fez com que a maioria das divergências de caráter técnico-pedagógico, que havia no Departamento de Pedagogia, fossem amortecidas e, esse fato impediu que os professores rebeldes (e por isso mesmo marcados), levassem suas discordâncias até às últimas consequências. A luta em duas frentes, em que o Departamento de Pedagogia estava empenhado, determinou o caráter da participação dos alunos que passaram a constituir o único ponto de apoio dos professores inovadores.

Essas considerações mostram a precariedade de qualquer tentativa de avaliação na área técnico-pedagógica, pois a partir do início do funcionamento da Faculdade, até o afastamento do primeiro Diretor, as preocupações com os "inimigos externos"predominaram, em nítido detrimento das preocupações pedagógicas. Quaisquer que tenham sido os méritos ou deméritos da Experiência de Reforma Universitária, ela não foi implantada com um espírito realmente pedagógico. Embora se procurasse ocultar esse fato, os Departamentos eram principalmente barricadas.

Poder-se-ia objetar, lembrando que a partir do afastamento do primeiro Diretor os conflitos cessaram, havendo, portanto, um período de paz, altamente favorável ao trabalho técnico-pedagógico dos Departamentos. Todavia, a força desse argumento é mais aparente do que real, pois os conflitos cessaram apenas na superfície. Subterraneamente continuavam a grassar, pois nem o grupo conservador nem a área municipal que o apoiava aceitaram a derrota que lhes foi imposta com o afastamento do primeiro Diretor. A eufo-

ria da vitória fez com que muitos dos chamados professores inovadores continuassem a por em prática procedimentos que visavam provocar mudanças sócio-culturais explosivas. Além disso, as atividades extra-curriculares de alguns dos professores inovadores, bem como os exageros cometidos por certas "organizações culturais" ligadas à Faculdade de Filosofia, fizeram com que o mecanismo de rotulagem global (muito natural naquela situação) fosse tremendamente facilitado.

Considerando-se de um lado os procedimentos antropologicamente censuráveis de alguns dos professores inovadores e, de outro, a oposição da área municipal e dos professores conservadores, é fácil, assim o cremos, perceber a intensidade dos conflitos que, embora latentes, se ocultavam sob uma superfície de calma e tranqüilidade aparentes.

Além disso, como já apontamos, o papel decisivo desempenhado pelos alunos, ao longo de toda a crise, acabou transformando a representação discente em verdadeiro "monstro sagrado".

Citando, mais uma vez, Toynbee, os Departamentos de Pedagogia e Letras se transformaram em prisioneiros de uma prisão que eles próprios haviam construído. Assim sendo, as idéias realmente inovadoras não puderam produzir seus frutos.

A idéia dos cursos integrados malogrou em virtude do despreparo da maioria dos professores para responder a um desafio de tal envergadura. Esse empreendimento só poderia ser levado a bom termo, se o corpo docente estivesse também entrosado e integrado, constituindo realmente uma equipe em todos os sentidos. Seria necessário que os professores dominassem razoavelmente bem os programas ministrados pelos demais colegas. Se isso houvesse ocor-

rido, apesar de todos os eventuais obstáculos, ter-se-ia alcançado, por aproximações sucessivas, um nível realmente alto de integração e funcionalidade ainda inéditos na época. Por outro lado, tal empreendimento, que iria exigir contatos constantes e demorados, não foi favorecido pela atmosfera do "ambiente" departamental, que submetia as relações pessoais a um tremendo desgaste, chegando até mesmo a pulverizá-las.

A integração e o entrosamento dos cursos exigia a presença de professores polivalentes. Não se diga que a existência desse tipo de professor fosse utópica, pois se o disséssemos estaríamos negando a possibilidade prática da realização dos cursos integrados.

Assim, uma idéia de cunho altamente inovador (mesmo nos dias que correm) teve a sua falência decretada devido à falta de compreensão e de humildade.

É certo que as modernas concepções a respeito do planejamento educacional ainda não estavam, na época, difundidas entre nós. Entretanto, em que pesem a sua extrema importância, padecem elas de alguns defeitos fundamentais e por isso mesmo talvez constituíssem escassos subsídios para o problema da planificação dos cursos dos primórdios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Temos para nós que a ênfase na "mudança de comportamento" que deve ocorrer nos educandos, como conseqüência da aprendizagem dos conteúdos, merece,data vênia, reparos. Essa posição é defendida com unhas e dentes pois, afirmam os seus adeptos, só assim poder-se-ia conferir validade às provas de rendimento escolar.

Embora seja uma tese bem plausível, ela só

poderá ser aceita se as ambigüidades da noção de comportamento forem eliminadas. Que comportamento será este? Não será certamente comportamento cognitivo, pois os dois termos não se harmonizam perfeitamente. A confusão que reina nesta área é tal, que tem chegado ao nosso conhecimento interpretações como a seguinte: para que se possa saber se um determinado aluno assimilou as lições de Educação Moral e Cívica, devemos verificar, no momento em que é executado o Hino Nacional Brasileiro, se os pelinhos do seu braço arrepiam ou não.

Além disso, se falamos em mudanças de comportamento, deve haver um comportamento inicial e outro final. Um distinto do outro. Freqüentemente, tem chegado ao nosso conhecimento interpretações exdrúxulas que colocam: comportamento inicial -- o aluno não sabe a matéria; comportamento final -- o aluno aprendeu a matéria. Dessa forma todo o rigor científico que o operacionalismo deveria trazer ao estudo e análise do processo educativo se dilui numa série interminável de equívocos.

O que nos parece mais adequado seria, data vênia, centrar o problema na área das estruturas cognitivas, estudadas por Jean Piaget. Os conteúdos e as estratégias deveriam ser relacionados de modo a permitir um desenvolvimento realmente harmonioso do intelecto do educando.

Como sabemos, para cada fase do desenvolvimento intelectual do educando, certas estruturas cognitivas básicas precisam ser incorporadas. Seguindo de perto as lições de psicologia genética, poder-se-ia elaborar uma espécie de "mapa cognitivo", que deveria servir de guia aos professores, tanto no que tange à seleção dos conteúdos e estratégias, como na organização das provas de rendimento escolar. Um determinado conteúdo, ou um conjunto de conteúdos rela

cionados entre si, seriam selecionados visando à incorporação de um determinado tipo de estrutura cognitiva, cronologicamente necessária ao crescimento intelectual harmonioso dos educandos de uma determinada faixa etária ou de uma determinada fase do desenvolvimento psicológico.

Isto posto, na verificação do rendimento escolar bastaria organizar provas que revelassem a incorporação ou a não incorporação da referida estrutura. Ter-se-ia, assim o cremos, eliminado boa parte da ambigüidade e nebulosidade das colocações comportamentais.

Sabemos, entretanto, que o quadro extremamente otimista que acabamos de descrever está muito longe da realidade.

A Tecnologia da Educação fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget está ainda longe de ser construída no Brasil. De fato, seria necessário que estudos piagetianos fossem realizados levando-se em conta a nossa realidade sócio-cultural. O desenvolvimento harmonioso das potencialidades intelectuais do educando depende, de maneira básica, da sua interação com os meios físico e sócio-cultural. A sucessão das fases do desenvolvimento intelectual, a que alude Jean Piaget em toda a sua obra, é de fato universal e invariável. Todavia as faixas etárias correspondentes a essas fases, podem variar de cultura para cultura. As crianças de Genebra situadas no faixa etária de sete a oito anos estão na fase das opoerações concretas. Entretanto, a nosso ver, a maioria das nossas crianças pertencentes a níveis sócio-econômicos baixos, e cuja idade cronológica cai ainda nessa mesma faixa etária, não atingiram essa fase. É muito freqüente encontrarmos crianças brasileiras (Região Alta Araraquarense)que, embora pertençam à faixa etária de sete

a oito anos, não incorporaram ainda os mecanismos de conservação. Por isso, o ensino da matemática na escola primária é tarefa árdua e penosa.

As considerações acima mostram que a idéia de uma Tecnologia da Educação fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget implica, como pré-requisito básico, pesquisas que investiguem quando (cronologicamente falando) ocorre, nos diferentes níveis sócio-econômicos, a instalação das diferentes fases do desenvolvimento intelectual da criança brasileira. O trabalho realizado pelo padre Pinard e colaboradores, no Canadá, pode bem ser tomado como exemplo.[20]

Infelizmente, o interesse que a psicologia genética de Jean Piaget desperta atualmente nos investigadores nacionais é muito reduzido; por isso, o levantamento dos dados a que acima aludimos só poderá ser realizado a longo prazo. Ora, enquanto essas informações básicas não estiverem ao alcance dos educadores, a concretização da idéia de uma Tecnologia da Educação fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget continuará sendo um ideal quase utópico.

Essa conclusão é extremamente melancólica pois, assim o cremos, somente uma Tecnologia da Educação fundamentada em Jean Piaget poderia concretizar um dos objetivos básicos da educação, ou seja, o desenvolvimento harmonioso do intelecto do educando. Por isso, julgamos profundamente lamentável o malogro da planificação dos cursos integrados porpostos pela Experiência de Reforma Universitária, tentada na Faculdade de Filosofia, Ciências e

---

20. Laurendeau et Pinard, La Pensée Causale.

Letras de São José do Rio Preto.

De fato, se tal planificação não insistisse em explorar os aspectos superficiais e até certo ponto disfuncionais do planejamento educacional, acreditamos que novas diretrizes seriam descobertas, principalmente se lembrarmos que nos primeiros anos de funcionamento da Faculdade de Filosofia o ambiente do Departamento de Pedagogia era fortemente impregnado pelas teorias do mestre genebrino.

Como já mencionamos nas páginas anteriores, houve no Departamento de Pedagogia um movimento para "piagetizar" a Didática, principalmente depois do afastamento do primeiro Diretor, que até então respondia pela disciplina. A tentativa não alcançou êxito. As causas do malogro foram várias. Entretanto, as mais importantes residiram tanto na resistência dos professores responsáveis pela Cadeira, quanto na rejeição definitiva por parte dos alunos que, na época, achavam Jean Piaget "muito difícil".

Esse abandono das posições psicológicas tradicionais, no Departamento de Pedagogia, pode ser explicado pela transferência, para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, do primeiro professor de psicologia. Os elementos que o substituiram ignoravam totalmente até os rudimentos do sistema piagetiano.

É profundamente lamentável que a tradição piagetiana tenha sido interrompida durante o mandato do segundo Diretor, pois embora o ambiente de lutas ainda perdurasse, talvez houvesse ainda condições para que o espírito da epistemologia genética impregnasse todas as fases do processo educativo, principalmente a planificação dos cursos integrados.

As chamadas comissões de entrosamento, dispositivos indispensáveis para a aferição e avaliação contínuas do desenvolvimento dos cursos, também malograram. Esse malogro pode perfeitamente ser atribuído à ausência de uma planificação correta das atividades pedagógicas. A defasagem existente entre as funções atribuídas a essas comissões e as suas possibilidades de atuação, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista da prática, determinaram a emergência do caráter ritualístico que acabou por predominar nas atividades chamadas de entrosamento. Além disso, a hipertrofia do poder do corpo discente distorceu ainda mais o que poderia haver de inovação, no sentido positivo da palavra, desses dispositivos departamentais.

Portanto, as inovações introduzidas pela Experiência de Reforma Universitária, que na época representavam realmente manifestações de progresso, tais como, cursos integrados, comissões de entrosamento, adoção da Psicologia Genética, piagetização da Didática, malograram.

Os fatores determinantes desses malogros podem ser agrupados em duas categorias. A primeira inclui certamente o despreparo do grupo inovador (salvo as honrosas exceções de praxe) para levar a bom termo um empreendimento de tal magnitude. A segunda inclui o ambiente de crises, lutas e conflitos existentes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, desde os seus primórdios.

Temos para nós que os fatores pertencentes à segunda categoria são os mais relevantes. De fato, do que pudemos captar empaticamente das nossas entrevistas com informantes lúcidos e qualificados, vê-se nitidamente que dentro do âmbito dos Departamen

tos sempre houve movimento (embora de mínima amplitude) capaz de,por aproximações sucessivas, amenizar muitas das distorções iniciais,trazendo um maior amadurecimento técnico-pedagógico às práticas departamentais. O ambiente de crises e lutas determinou a emergência da participação dos alunos e essa participação, funcionando como rolo compressor, impediu que os genuinos debates técnico-pedagógicos se processassem normalmente e que os procedimentos inovadores, inicialmente distorcidos, pudessem ser pouco a pouco retificados.

Quando a intensidade dos conflitos decresceu, muita coisa já havia se cristalizado, tornando praticamente impossível novas modificações.

Resta-nos agora analisar a representação paritária de alunos com direito a voz e voto no Departamento de Pedagogia, medida considerada revolucionária na época.

Como já foi mencionado, a justificativa oficial da participação dos alunos baseava-se na possibilidade teórica de se canalizar as tenções advindas do conflito de gerações para a reconstrução educacional. Entretanto, como já tivemos oportunidade de apontar, o papel que a participação dos alunos representou na prática foi bem outro. Na medida em que os alunos passaram a constituir o único ponto de apoio dos professores, várias anomalias começaram a ocorrer com a anuência tácita dos dispositivos departamentais, diminuindo consideravelmente o nível de exigências.

Entre elas a mais importante foi certamente a profissionalização precoce dos alunos. Nessa época, a rede do ensino oficial começava a se expandir. O deficit de professores era tal que até alunos de primeira série conseguiam autorização para lecionar em estabelecimento de ensino médio. Dessa forma, era muito

freqüente haver alunos ministrando até trinta e seis(36)aulas semanais. É claro que, com essas responsabilidades profissionais, a dedicação ao curso diminuia consideravelmente. Entretanto tornou-se praxe no Departamento, apesar dos protestos de alguns professores, de maneira sigilosa, não se reprovar alunos que pertencessem, mesmo a título precário, aos quadros do magistério. Freqüentemente, esses alunos ainda não estavam em condições de lecionar. Embora esse fato fosse público e notório, o Departamento sempre se recusou a intervir no assunto. Havia, sem dúvida, muita coerência nessa atitude,pois se o Departamento interviesse,a única providência cabível seria solicitar, a quem de direito, a cassação das autorizações. Por isso, o assunto tornou-se tabu.

Diga-se de passagem que nenhuma orientação pedagógica era oferecida aos alunos mestres. É certo que, se essa orientação fosse oferecida, teria sido rejeitada, pois haveria necessidade de se freqüentar mais a escola. A ascensão econômica era o valor máximo. Os escrúpulos ligados à probidade intelectual estavam consideravelmente amortecidos.

Havia entre os alunos, precocemente profissionalizados, uma espécie de ambivalência: na Faculdade se comportavam como professores e assim queriam ser tratados. Entretanto, nos estabelecimentos de ensino, procurando justificar as deficiências profissionais, alegavam com insistência a sua condição de alunos.

O estilo de participação acarretou, a nosso ver, a perda de uma boa parte da autonomia intelectual e emocional dos alunos. Em virtude da imaturidade eram freqüentemente manipulados. Por isso a representação dos alunos, enquanto alunos, era fictícia, pois as reivindicações que apresentavam como suas, a ri

gor, pertenciam a um grupo de professores. Só havia autenticidade quando reivindicavam a diminuição das obrigações escolares.

Como se pode facilmente perceber, tal situação ocorreu em virtude de uma visão muito parcial do problema, que acabou acarretando atitudes pedagógicas extremas. Atribuiu-se à sociabilidade do imaturo um poder de organização autônoma que não devia encontrar pela frente coerção alguma, como diz Antonio Cândido referindo-se às famosas experiências de Hamburgo, onde se procurou abolir a autoridade da escola.

> Ora, a tensão não pode ser resolvida pela abolição compulsória de uma das forças: ambas integram necessariamente a escola como sistema social, e o funcionamento desta depende da ação de ambas. Se cada escola é grupo caracteristico, o educador só poderá agir nele adequadamente, se for capaz de proceder à análise desta situação e traçar as normas convenientes de ajustamento social, sem o qual periga a eficiência pedagógica.[21]

Por tudo isso é facil ver que os objetivos oficialmente visados com a participação dos alunos não se concretizaram.

---

21. A.C. de Mello e Souza, "Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação", Educação e Sociedade, Organizadores Pereira e Foracchi, pp. 17 e 18.

CONCLUSÃO

A reconstrução histórico-compreensiva que procuramos realizar nas páginas anteriores permite que façamos as seguintes considerações:

Podemos afirmar que, a rigor, os dispositivos inovadores da Experiência de Reforma Universitária tentada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto não chegaram a ser implantados, devido a fatores tais como: o despreparo dos professores para a missão civilizadora que pretendiam cumprir, o ambiente de crises contínuas e a hipertrofia do poder estudantil.

Os objetivos iniciais foram, na sua grande maioria, em virtuda da interminável sucessão de conflitos por que passou a Faculdade, deformados e distorcidos.

As medidas que realmente foram levadas à prática malograram. Restou como saldo positivo a tradição piagetiana (introduzida pelo primeiro professor de psicologia), que durante muito tempo vigorou no Departamento de Pedagogia.

É certo que essa tradição foi bruscamente interrompida durante a Experiência de Reforma Universitária, tentada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto. Contudo, em outros locais, essa tradição continuou a produzir seus bons frutos.

Essas conclusões devem ser recebidas com algumas reservas, pois estão na dependência da validade e fidedignidade da reconstrução histórico-compreensiva que tentamos realizar.

Na medida em que a documentação que pudemos manipular foi extremamente reduzida, tais escrúpulos são perfeitamente justificáveis, principalmente se considerarmos o caráter pioneiro e a natureza altamente polêmica e explosiva de nosso trabalho.

APÊNDICE A
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM OS SENHORES EX-DIRETORES DA
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS
DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

NOME

RESIDÊNCIA :

CIDADE :

ANO DA FORMATURA:

LICENCIADO EM :

FACULDADE POR ONDE SE FORMOU:

1 - Em que ano V.Excia veio dirigir nossa Faculdade?

2 - Quanto tempo permaneceu na direção da mesma?

3 - Enquanto diretor da Faculdade, V.Excia. exerceu outra função ou ocupou outro cargo?

4 - Antes de ocupar a direção da Faculdade, V.Excia.exercia outro cargo ou função?

5 - Teve anteriormente experiência administrativa?

6 - Qual foi a primeira impressão que V.Excia. teve de nossa Faculdade?

7 - Posteriormente, houve mudança desta primeira impressão?

8 - Como V.Excia. foi recebido pelo pessoal da casa?

9 - Notou de início, se a nossa Faculdade estava ligada a grupos políticos e econômicos da cidade, que tentassem influir sobre a mesma?

10 - Foi fácil o entrosamento de V. Excia. junto às forças da cidade?

11 - Dos corpos discente, docente e administrativo, da Faculdade, com qual deles teve maior facilidade de relacionamento?

12 - Com qual teve maior dificuldade de relacionamento?

13 - V. Excia. contou sempre com o apoio da maioria dos professores da casa?

14 - Durante a administração de V.Excia. houve algum (s) problema (s) sério com professores?

15 - Em caso afirmativo, de que natureza foram esses problemas?

16 - E com alunos?

17 - Como os mesmos se comportaram durante sua administração?

18 - E quanto ao corpo administrativo, houve algum problema?

19 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar os mais sérios?

20 - V. Excia. despachava sempre junto ou separadamente aos seus assessores imediatos?

21 - Como V.Excia. acha que foi recebido pelas forças atuantes da cidade?

22 - Como V. Excia. encarou a atitude dessas mesmas forças em relação ao seu trabalho?

23 - Poderia relacionar algumas atividades que V.Excia. acha que pudessem melhorar o relacionamento: Faculdade/Comunidade?

24 - Das mesmas, quais foram realizadas na Faculdade, durante sua gestão?

25 - V. Excia. percebeu alguma aproximação à Faculdade, de pessoas influentes da cidade, por iniciativa própria?

26 - Em caso afirmativo, elas o procuraram?

27 - V.Excia. acha que as mesmas trouxeram alguma vantagem aos problemas gerais da Faculdade?

28 - Quais os cursos existentes na Faculdade, quando V. Excia. assumiu a direção?

29 - Com qual destes cursos V.Excia. mais se identificou?

30 - Isso se deu em função da sua formação superior e científica?

31 - Teve V.Excia. possibilidade de acrescentar algum outro curso na Faculdade, aos já existentes? Quais?

32 - Em caso afirmativo, quais os motivos que o levaram a tomar tal providência?

33 - Em caso negativo, V. Excia. teria pretensão de criar outros Cursos, além dos já existentes?

34 - Quais? Por que não os criou?

35 - Durante a gestão de V.Excia. as autoridades que visitaram a Faculdade tiveram oportunidade de entrar em contato com o corpo docente?

36 - V. Excia. teve oportunidade de se relacionar com pessoas da cidade de diferentes categorias sociais?

37 - Seria possível relacionar as profissões dessas pessoas?

38 - Como caracterizaria o relacionamento que V.Excia. manteve com o pessoal ligado aos Órgãos Superiores, durante a sua gestão?

39 - Na opinião de V.Excia. as autoridades máximas desses órgãos superiores conhecem bem a estrutura e organização dos Institutos Isolados?

40 - V. Excia. acha que nossa Faculdade tenha atingido seus reais objetivos?

41 - Encontrou, durante sua administração, empecilhos de ordem material para a consecução de planos concebidos por V.Excia.?

42 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

43 - Na opinião de V.Excia. qual (is) o (s) fato (s) mais importante (s) ocorrido (s) durante sua administração?

44 - Se V. Excia. fosse convidado para dirigir a nossa Faculdade novamente, teria motivos para aceitar?

45 - V. Excia. se afastou definitivamente da direção de nossa Faculdade, por cumprimento de prazo estabelecido, ou por outra razão? Qual?

46 - Na opinião de V.Excia. a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras trouxe benefícios à cidade e região?

47 - Em caso afirmativo, de que natureza são esses benefícios?

48 - Durante a administração de V.Excia. houve defesa de tese para fins de doutoramento?

49 - V. Excia. formou algum conceito pessoal de doutoramento? Seria possível enunciá-lo?

50 - Durante a administração de V.Excia. houve a ampliação do Corpo Docente?

51 - Em caso afirmativo, quantos professores foram contratados e de que categoria eram esses professores?

52 - Que critério V. Excia. adotava para a escolha de Docentes da Faculdade?

53 - A quem cabia a dispensa e contratação de funcionários e professores durante a administração de V.Excia?

54 - Qual a opinião de V.Excia. a respeito de tempo parcial dos docentes de uma Faculdade?

55 - Durante a administração de V.Excia. realizaram cursos de Extensão Universitária?

56 - V. Excia. notou interesse por parte de professores e alunos da Faculdade em relação aos cursos de Extensão?

57 - Durante a gestão de V. Excia. os cursos da Faculdade funcionavam pelo sistema Departamental ou por Seção?

58 - Sendo por Departamento, qual o processo de escolha das chefias dos mesmos?

59 - Durante a administração de V. Excia. houve reestruturação de algum dos cursos existentes na Faculdade?

60 - Em caso afirmativo, quais?

61 - V. Excia. poderia apontar os aspectos favoráveis e os desfavoráveis a respeito desta reestruturação?

62 - Houve, durante a administração de V. Excia. preocupação com a elaboração de um regimento interno?

63 - Em caso afirmativo, quais os principais problemas , na opinião de V.Excia., levantados neste Regimento?

64 - Por que este Regimento não chegou a ser posto em prática integralmente?

65 - A quem coube a elaboração do mesmo?

66 - Durante a gestão de V.Excia. observou se havia condições de instalação para vários cursos?

67 - V. Excia. acha que as Faculdades noturnas atenderiam a toda uma demanda que a nossa não atende?

68 - E do aumento do número de vagas para estudantes, o que V. Excia. opina?

69 - Na opinião de V.Excia. os Departamentos deveriam ser identificados com os Cursos ou não?

70 - O que V. Excia. acha, a formação de Departamentos numa Faculdade favorece ou dificulta o trabalho da direção?

71 - Se dificulta ou favorece, na sua opinião quais seriam as principais razões?

72 - E a respeito de Cursos parcelados pelo Sistema de Créditos, o que V. Excia. opina?

73 - Seria possível V. Excia. dar uma opinião, em termos comparativos, do nível intelectual do nosso corpo docente com o de outro, ou de uma escola congênere?

74 - Em termos absolutos, em relação ao mesmo, o que será desejável para a nossa Faculdade?

75 - Seria possível V. Excia. dar uma opinião, em termos comparativos do nível intelectual do nosso corpo discente com o de outro, de uma escola congênere?

76 - Em termos absolutos, em relação ao mesmo, o que seria desejável para nossa Faculdade?

77 - Durante a administração de V. Excia. a Biblioteca da Faculdade possuia boa frequência?

78 - V. Excia. acha que nossa Faculdade formou professores secundários, atendendo às necessidades reais do nível médio?

79 - Quanto à instalação e equipamentos da Faculdade, foram suficientes para atender às necessidades de então?

80 - Qual o critério que V. Excia. adotava para a distribuição de verbas de equipamento e manutenção?

81 - Na opinião de V. Excia. qual a relação numérica que deve existir entre professores e alunos, numa Faculdade?

82 - O que me diz V. Excia. sobre a autonomia da nossa Faculdade em relação aos Órgãos Superiores, durante a sua gestão?

83 - V. Excia. acha que o corpo de funcionários (administrativo) de uma Faculdade do interior auxilia ou dificulta o trabalho da direção?

84 - Que sugestões V. Excia. opina sobre o mesmo?

85 - V. Excia. teria condições de relacionar algumas deficiências que existiram entre os diferentes cursos de nossa Escola durante sua gestão, estabelecendo-, se possível, uma apreciação comparativa?

86 - V. Excia. teve oportunidade de ler alguma pesquisa realizada durante a sua administração? Qual (is)? De que área eram?

87 - Na opinião de V. Excia. o diretor de uma Faculdade de interior deve ser membro do corpo docente da própria escola e residir na mesma cidade?

ENTREVISTA COM OS SENHORES EX-PROFESSORES DA

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

1 - Nome :
Sexo :
Naturalidade :
Contratado em: até
Regime de trabalho:
Ano da Formatura :
Nome da Faculdade por onde V. Sª. se formou:

Cidade : Estado :

2 - Estado Civil:
( ) a- casado. Há quanto tempo?
( ) b- solteiro
( ) c- outra situação

3 - Tem filhos?
( ) a- sim. Quantos?
( ) b- não.

4 - Em que período trabalhou na Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto?

5 - Qual a razão da vinda de V. Sª. à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto?

6 - Qual a razão de seu afastamento?

7 - Que disciplina (s) ministrou em nossa Faculdade?

8 - Quantas horas semanais dedicava a essa (s) disciplina?

9 - Teve oportunidade de publicar algum trabalho?
( ) a- sim. Em que Revista? Quantos?
( ) b- não.

10 - Teve oportunidade de realizar alguma(s) pesquisa(s)?
( ) a- sim. Quantas? Poderia citar algumas?
( ) b- não.

11 - Em caso afirmativo, contou com subvenção do Estado ou de algum órgão particular, para a realização da (s) mesma (s)?

12 - Dos corpos docente, discente e administrativo da Faculdade, com qual deles teve maior facilidade de se relacionar?

13 - E com qual deles teve maior dificuldade de se relacionar?

14 - Como V. Sª. via o relacionamento dos professores em geral?

15 - Enquanto trabalhou na Faculdade, contou com o apoio da Direção?

16 - Como V. Sª. via o relacionamento Diretor-Professores?

17 - Seria possível V. Sª. relacionar alguns pontos positivos da administração, durante o período em que trabalhou na Faculdade?

18 - Seria possível V. Sª. relacionar alguns pontos negativos desta mesma administração?

19 - Como V. Sª. encara a participação dos alunos nos problemas da escola?

20 - Acha V. Sª. que o Diretório Acadêmico contribui de maneira positiva para a elevação do nível intelectual de nossa Faculdade?

21 - Em caso afirmativo, de que forma?

22 - Em caso negativo, por que?

23 - Qual a opinião de V. Sª. sobre os Centros de Estudos criados por alunos dos diferentes cursos?

24 - V. Sª. notava rivalidade entre os cursos existentes na Faculdade, no período em que lá esteve?

25 - Em caso afirmativo, qual o tipo de rivalidade e entre quais cursos?

26 - A disciplina que V.Sª. ministrava contava com ajuda de colegas?

( ) a- sim ( ) b- não.

27 - Em caso afirmativo, o número de colegas que integrava a sua equipe de trabalho, era suficiente?
( ) a- sim
( ) b- não

28 - Em caso negativo, poderia explicar as principais razões?

29 - No entender de V. Sª. quais os reais objetivos de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras,

30 - V.Sª. achava que nossa Faculdade possuia condições para atingir esses objetivos?

31 - Na opinião de V.Sª. a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras trouxe benefícios à cidade e região?

32 - Em caso afirmativo, quais benefícios?

33 - Na opinião de V.Sª. como a Comunidade via a Faculdade?.

34 - E nos meios atuantes da cidade, como era conceituada?

35 - V.Sª. acha que nossa escola contribuiu para elevar o nome de São José do Rio Preto?

36 - V.Sª. tem tido oportunidade de manter contato com seus ex-alunos?
( ) a- não.
( ) b- sim. Para que fins?

37 - V.Sª. tem tido conhecimento de realizações positivas de seus ex-alunos no campo prático?

38 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar algumas?

39 - Durante o período em que permaneceu na Faculdade, houve reestruturação de algum dos cursos existentes?

40 - Em caso afirmativo, em quais?

41 - V.Sª. poderia apontar os aspectos favoráveis e os desfavoráveis a respeito desta reestruturação?

42 - Em linhas gerais V.Sª. poderia sugerir uma nova reestruturação?

43 - V.Sª. notou se havia grupos entre colegas de seu departamento?

44 - Na opinião de V.Sª. a formação de grupos entre professores pode acarretar entraves ou distúrbios no trabalho docente?

45 - V.Sª. notou se havia grupos entre alunos, dentro de cada curso?

46 - Na opinião de V.Sª. a formação desses grupos de alunos pode atrapalhar o desenvolvimento do trabalho docente?

47 - E do discente?

48 - Na opinião de V.Sª. as Assembléias de alunos contribuiam favoravelmente para o rendimento escolar?

49 - V.Sª. poderia dar sugestões a respeito de exames vestibulares?

50 - Qual a opinião que V.Sª. formou a respeito do nível intelectual de seus ex-alunos?

51 - Na opinião de V.Sª. o exame vestibular rigoroso poderia melhorar o nível intelectual de alunos de uma Faculdade?

52 - V.Sª. teria condições de opinar a respeito de cursos parcelados pelo sistema de créditos?

53 - Na opinião de V.Sª, qual a relação numérica que deve existir entre professores e alunos de uma Faculdade?

54 - Como classificaria as instalações da Faculdade no período em que V.Sª. lá esteve?

55 - Seria possível V.Sª. relacionar algumas dificuldades que encontrou durante o seu exercício do magistério, nesta Faculdade?

56 - Acha V. Sª. que o Regime de Tempo Integral é uma necessidade para o professor Universitário?

57 - V.Sª. faz parte de algum órgão da Faculdade? Em qual?

58 - Na opinião de V.Sª. o mesmo funcionou bem?

59 - V.Sª. realizou trabalhos extra-classes com seus alunos?

60 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

61 - O trabalho docente de V.Sª. contou com conferencistas para complementá-lo?

62 - V.Sª. teve oportunidade de ministrar cursos de extensão universitária a seus alunos?

63 - Em caso afirmativo, a freqüência aos mesmos foi bem concorrida?

64 - Caso V.Sª. tenha ainda algumas informações que não foram sugeridas, ficaria agradecida se as registrasse aqui.

ENTREVISTA COM PROFESSORES DA FACULDADE

DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS

DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

1 - Nome :
Sexo :
Naturalidade :
Contratado em: até
Regime de Trabalho:
Ano da Formatura :
Nome da Faculdade por onde se formou:

Cidade:- Estado:

2 - Estado Civil:
( ) a- casado
( ) b- solteiro
( ) c- outra situação

3 - Tem filhos
( ) a- sim. Quantos?
( ) b- não

4 - Em que ano V.Sª. foi contratado como professor de Faculdade?

5 - Qual a razão da vinda de V.Sª à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto?

6 - Dos corpos docente, discente e administrativo da Faculdade com qual deles teve maior facilidade de se relacionar?

7 - E com qual deles teve maior dificuldade de se relacionar?

8 - Como V.Sª. vê o relacionamento dos professores em geral? V.Sª. contou sempre com o apoio da Direção durante o período em que para cá veio até 1 970?

9 - Como V.Sª. vê o relacionamento Diretor-Professores?

10 - Seria possível V.Sª. relacionar alguns pontos positivos das administrações da Faculdade, desde sua vinda até 1 970?

11 - Seria possível V.Sª. relacionar alguns pontos negativos das administrações da Faculdade, desde sua vinda até 1 970?

12 - Como V.Sª. encara a participação dos alunos nos problemas da escola?

13 - Acha V.Sª. que o Diretório Acadêmico tem contribuído de maneira positiva para a elevação do nível intelectual de nossa Faculdade?

14 - Em caso afirmativo, de que forma?

15 - Em caso negativo, porque?

16 - Qual a opinião de V.Sª. sobre os Centros de Estudos criados pelos alunos dos diferentes cursos?

17 - V.Sª. notou rivalidade entre cursos novos e cursos já existentes na Faculdade desde 1 957? (antes de 1968)

18 - Em caso afirmativo, qual o tipo de rivalidade e entre quais cursos?

19 - Como V.Sª. encara a instalação de Cursos Noturnos em nossa Faculdade?

20 - Acha razoável o número de vagas existentes atualmente ou acha possível um aumento do número delas?

21 - E quanto às verbas que seu departamento recebe para a realização de trabalhos, V.Sª. acha suficiente?

22 - Há necessidade de mais professores em seu Departamento, ou V.Sª. acha razoável os já existentes?

23 - No entender de V.Sª., quais são os reais objetivos de nossa Faculdade?

24 - V.Sª. acha que nossa Faculdade tem atingido seus reais objetivos?

25 - Na opinião de V.Sª. a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras trouxe benefícios à cidade e à região?

26 - Em caso afirmativo, quais benefícios?

27 - Na opinião de V.Sª., como a Comunidade vê atualmente a nossa Escola?

28 - E anteriormente como era conceituada nos meios atuantes da nossa cidade?

29 - Nossa escola tem contribuído para elevar o nome de São José do Rio Preto?

30 - V.Sª. mantém contato com ex-alunos?
( ) a- sim. Para que fins? (orientação pedagógica , pesquisa, amizade etc)
( ) b- não.

31 - V.Sª. tem tido conhecimento de realizações positivas de ex-alunos no campo prático?

32 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

33 - Acha V.Sª. que os atuais Departamentos vieram concorrer para melhor andamento dos trabalhos docentes e administrativos?

34 - Em caso negativo, preferia a antiga estruturação, ou sugere uma terceira?

35 - Se sugere, seria possível explicá-la em linhas gerais bem sucintamente?

36 - V.Sª. notou se há grupos entre colegas de seu Departamento?

37 - Na opinião de V.Sª., a formação de grupos entre professores pode acarretar entraves ou distúrbios no trabalho docente?

38 - Notou V.Sª. se há formação de grupos entre alunos , dentro de cada curso?

39 - Na opinião de V.Sª. a formação desses grupos de alunos pode atrapalhar o desenvolvimento do trabalho docente?

40 - E do discente?

41 - Na opinião de V.Sª. as assembléias de alunos contribuem favoravelmente para o trabalho escolar?

42 - Quanto aos exames vestibulares, V.Sª. acha que devem continuar a serem elaborados pelo CESCEA (ou outra instituição da mesma natureza), ou devem voltar a serem realizados e coordenados pelos professores da Casa?

43 - O que V.Sª. acha sobre o nível intelectual de nossos alunos?

44 - Na opinião de V.Sª. o vestibular poderia elevar o nível intelectual dos nossos futuros alunos?

45 - A respeito de cursos parcelados pelo sistema de crédito, o que V.Sª. opina?

46 - Na opinião de V.Sª. qual a relação numérica que deve existir emtre professpres e alunos numa Faculdade?

47 - Como classifica V.Sª. as instalações atuais de nossa Faculdade para a realização de seu curso?

48 - V.Sª. acha que haverá melhores condições materiais no prédio do Jardim Nazareth?

49 - Seria possível V.Sª. relacionar algumas dificuldades que encontrou durante o seu exercício do magistério nesta Faculdade?

50 - Acha V.Sª. que o Regime de Tempo Integral é uma necessidade para o professor universitário?

51 - Tem realizado pesquisas?
( ) a- sim. Quantas?
( ) b- não.

52 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar as principais dificuldades encontradas por V.Sª. para a realização das mesmas?

53 - V.Sª. faz parte de algum órgão da Faculdade? Qual?

54 - Na opinião de V.Sª. o mesmo funciona bem?

55 - V.Sª. tem participado de comissões para estudos ocasionais sobre problemas de escola? Em quais, por exemplo?

56 - V.Sª. acha viável a instalação de novos cursos?

57 - E a extensão dos atuais em regime noturno?

58 - Tem realizado trabalho extra-classe com seus alunos?

59 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

60 - O trabalho docente de V.Sª. tem contado com conferencistas para complementá-lo?

61 - V.Sª. tem ministrado a seus alunos cursos de extensão universitária?

62 - Em caso afirmativo, a freqüência a esses cursos tem sido bem concorrida?

63 - Caso V.Sª. tenha ainda algumas informações que não foram sugeridas, ficaria agradecida se as registrasse aqui.

ENTREVISTA COM AUTORIDADES DA CIDADE DE

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

NOME :

PROFISSÃO :

1 - Teve V. Excia. oportunidade de cursar Escola Superior?

2 - Em caso afirmativo, onde, quando e qual?

3 - Há quanto tempo V.Excia. reside em São José do Rio Preto?

4 - V.Excia. tem participado da vida política da cidade?

5 - Que tipo de participação teve V.Excia.?

6 - V.Excia. fez parte de alguma comissão que trabalhou em pról da criação e instalação da Faculdade?

7 - Que papel V.Excia. desempenhou na realização desse escopo?

8 - Quais os motivos que o levaram a participar desse movimento?

9 - V.Excia. tem conhecimento dos motivos da instalação da Faculdade de Filosofia em nossa cidade?

10 - Quais foram as aspirações da comunidade que determinaram a criação da Faculdade Municipal?

11 - Quais eram as condições, naquela época, para realizar tal empreendimento?

12 - Quais foram, na opinião de V.Excia. os principais idealizadores desse empreendimento?

13 - Na opinião de V.Excia. a instalação da Faculdade de Filosofia trouxe benefícios à cidade e à região?

14 - Em caso afirmativo, que benefícios?

15 - Na opinião de V.Excia. a instalação da Faculdade de Filosofia trouxe desvantagens à cidade e à região?

16 - Quais desvantagens?

17 - Na opinião de V.Excia. como a comunidade via a Faculdade desde o seu início até hoje?

18 - E pelas forças atuantes da cidade, como era encarada a criação da mesma?

19 - Como V.Excia. viu e tem visto o relacionamento comunidade-Faculdade?

20 - V.Excia. acha que nossa escola contribuiu para elevar o nome de São José do Rio Preto?

21 - V.Excia. tem tido conhecimento de realizações positivas de nossos Diretores?

22 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

23 - V.Excia. tem tido conhecimento de realizações positivas de nossos professores?

24 - Em caso afirmativo, seria possível relacionar alguns?

25 - V. Excia. já fez parte de algum órgão ou alguma comissão da Faculdade?

26 - Em caso afirmativo, em qual (is)?

27 - Como funcionou esse órgão ou comissão?

28 - V.Excia. teve oportunidade de se relacionar com os Diretores da Faculdade desde sua instalação?

29 - Que tipo de relacionamento V.Excia. manteve com os Diretores da nossa Faculdade?

30 - V. Excia. teve oportunidade de se relacionar com os professores da Faculdade desde sua instalação?

31 - Em caso afirmativo, com qual (is) se relacionou?

32 - Na opinião de V.Excia. o primeiro Diretor da Faculdade de Filosofia de São José do Rio Preto correspondeu plenamente às expectativas almejadas?

33 - E o segundo?

34 - E os demais?

35 - Quanto aos objetivos da nossa Faculdade, na opinião de V.Excia.:
a- quais deveriam ser?
b- quais deveriam ter sido?

36 - Acha V.Excia. que os primeiros professores corresponderam plenamente às expectativas almejadas?

37 - Notou se, de início, a nossa Faculdade estava ligada a grupos políticos da cidade que tentassem influir sobre a mesma?

38 - Notou se, de início, a nossa Faculdade estava ligada a grupos econômicos da cidade que tentassem influir sobre a mesma?

39 - Em caso afirmativo, quais seriam esses grupos?

40 - V.Excia. teve contatos com alunos da Faculdade, quando do seu início?

41 - De que natureza foram esses contatos?

42 - Teve conhecimento de algum movimento de caráter político por parte dos estudantes? Em que época?

43 - Qual a opinião de V.Excia. a esse respeito?

44 - Na opinião de V.Excia. é vantajosa a presença de dois elementos da comunidade no Conselho Superior da Faculdade conforme seu Regimento Interno?

45 - V. Excia. já visitou nossa Faculdade?

46 - Em caso afirmativo, quando? Quantas vezes? Com que fim?

47 - Na opinião de V.Excia. a aquisição do imóvel, no Jardim Nazareth, trouxe vantagens levando-se em conta que
a- já havia terreno doado,
b- planta pronta, e
c- estava localizado em área que poderia se constituir num Centro Universitário?

APÊNDICE B

DOCUMENTO DIRIGIDO AO CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

A REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS E A REFORMA UNIVERSITÁRIA

Os professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, que se subscrevem, ante a greve nacional de estudantes pela participação dos alunos nos órgãos diretores e administrativos das Universidades e Institutos de Ensino Superior, à margem de qualquer juízo sobre a oportunidade, conveniência ou condução do referido movimento, sentem-se no dever de afirmar, perante a consciência educacional brasileira, que não concedeu, ainda, ao problema, a atenção que merece, a experiência universitária de Rio Preto, no que se refere ao mérito pedagógico da reivindicação.

O atual debate sobre a Reforma Universitária parte do esforço de redefinição dos objetivos da educação superior e de racionalização dos procedimentos educativos, para colocá-los a serviço da democratização da cultura e do desenvolvimento das técnicas produtivas, no pressuposto de que uma política de educação relacionada com os problemas estruturais de nossa economia e planificada em função das transformações, projetadas ou em curso, da sociedade brasileira, é um instrumento básico para a emancipação: material e a autonomia cultural do País.

A ampliação e a diversificação das oportunidades educativas requerem e exigem transformações qualitativas das finalidades da educação, pois a ampliação e a di-

versificação da base material do ensino se justificam pelos ideais de democratização e de racionalização da sociedade e da cultura e esses ideais se justificam, por sua vez, pela necessidade de desenvolvimento da capacidade produtiva, pessoal e nacional, propiciado pelo crescimento e diversificação das oportunidades educativas.

O que nos demonstra que a planificação da educação em função das exigências da realidade social não é só um instrumento para modificarmos essa realidade, mas fornece, também, critérios historicamente racionais e concretos para definirmos quais devem ser as finalidades da educação.

Mas a redefinição das relações entre a escola e a sociedade exige uma redefinição, no mesmo sentido, das relações sociais e pedagógicas dentro da escola

A democratização e a racionalização das relações de ensinar e aprender, no âmbito interno das Faculdades, Institutos e Universidades, conduzem à criação de uma estrutura didático - administrativa, com representação de alunos e professores, para o planejamento, a execução e o controle de todas as atividades educativas. O Departamento, concebido nesses termos, e não mais a cátedra, passa a ser a unidade da vida universitária.

Esse tipo de organização oferece algumas vantagens que reputamos básicas:

- permite e exige a cooperação entre as Cadeiras na forma de trabalho de equipe, o que é reclamado tanto pelos progressos da metodologia científica quanto pe-

las necessidades de utilização racional do aparelhamento técnico-didático disponível, o que é muito importante nos países pobres, onde mais se sub-utilizam os fatores de produção;

- tende a eliminar o mandarinato do professor e a irresponsabilidade do aluno;

- permite o confronto contínuo dos programas e projetos escolares com a unidade viva e real do aluno a que se destinam, constituindo-se, assim, na base de uma escola que exista para o seu aluno e permitindo a superação da escola voltada para o cumprimento, ou o descumprimento, de decretos administrativos;

- tende a elevar, pela presença fiscalizadora do aluno, o nível das relações intelectuais e pessoais entre os professores, do que tanto depende o trabalho de equipe;

- permite e exige o diálogo institucional entre as formas de sociabilidade docente e discente, único processo capaz de canalizar, para a reconstrução educacional, o conflito entre as gerações, expresso nas tensões advindas de diferentes níveis de desenvolvimento bio-psíquico e de diferentes formas e níveis de participação na sociedade e na cultura.

É de se ressaltar que esse diálogo entre a sociabilidade do professor, que tende a representar valores e padrões mais cristalizados, e a sociabilidade do aluno, que tende a representar, especialmente nos países sub-desenvolvidos, os anseios de renovação desses padrões e valores, é o único processo de que o sistema de ensino dis-

põe, como recurso próprio, para se ajustar às transformações na sociedade e na cultura. As outras formas de ajustamento possíveis lhe serão determinadas de fora, pela ação dos poderes constituídos ou pelas pressões da opinião pública e serão, sempre, ou superficiais ou traumáticas, se não forem antecipadas e conjugadas com esse processo interno e específico de auto-renovação.

Os Cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, de São José do Rio Preto, são organizados em Departamentos, onde se representam, com voz e voto, alunos e professores, para a planificação, a execução e o controle de todas as atividades curriculares. O Departamento de História Natural, que resistiu durante dois anos à representação dos alunos, convencendo-se dos resultados positivos alcançados nos outros Departamentos, admitiu um aluno representante por série. No Departamento de Letras vigora o mesmo critério e no Departamento de Pedagogia a representação é paritária entre alunos e professores.

Esta é a contribuição de Rio Preto para a Reforma Universitária nacional. Mesmo os projetos reformadores mais lúcidos, como o da Universidade de Brasília e o da Universidade do Ceará, não estabelecem a representação dos alunos nos Departamentos, ou seja nos órgãos de base do trabalho universitário. Representação que é, para nós, em Rio Preto, o fundamento da democratização e da racionalização das relações institucionalizadas de ensinar e aprender, a contra-partida interna da definição das funções da educação dentro da consciência e do projeto nacional de desenvolvimento.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Instituto Isolado do Sistema Estadual de Ensino Superior do Estado de São Paulo, hoje um exemplar da expansão e da renovação do mesmo Sistema, não foi fruto de nenhuma planificação prévia nem foi amparada por dotações orçamentárias adequadas. Antes, sofreu, por quatro anos, todas as agruras de uma Direção onipotente e relapsa, omissa e rotineira, erigida em árbitro de seu destino pela não existência de Congregação ou de representação nos órgãos que a dirigiam. Sem equipamento elementar, com vários meses de vencimentos em atraso, muitos de seus professores se viram, finalmente, coagidos em seus direitos básicos de cidadãos por cláusula inconstitucional na proposta de contrato que lhes era oferecida, quando o obscurantismo identificava, na defesa da Escola Pública, uma atividade subversiva. Vários desses professores foram demitidos com aviso-prévio de um dia. Pretendia-se fechar a Faculdade, embora fosse o Instituto Isolado de maior número de alunos

Mas a Faculdade não se fechou. E da luta pela defesa da liberdade de pensamento e de investigação, no esforço de construção de uma Universidade racional, democrática e socialmente útil, participaram, plenamente, com determinação e equilíbrio, os seus alunos, moças e rapazes que, pouco tempo antes, eram jovens provincianos totalmente despreocupados dos problemas da educação superior e da renovação educacional brasileira.

Integrados, no entanto, na estrutura departamen

tal acima descrita, em relações de corresponsabilidade com seus professores, arrostaram todas as pressões do seu ambiente social imediato e da Administração, na defesa de valores e de práticas educativas que eram, agora, os seus, e pelos quais se sentiam pessoalmente responsáveis. A preservação das franquias liberais da Constituição da República e da Reforma Universitária na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto se deveu, em primeiro lugar, ao comportamento admirável dos seus alunos.

Nestes termos, a partir de nossa experiência, podemos testemunhar:

- A participação dos alunos nos órgãos didáticos e administrativos da vida universitária é pressuposto básico de qualquer programa de democratização e de racionalização, em profundidade, do ensino superior.

- O argumento de que essa participação não pode ser concedida devido à imaturidade dos alunos no trato dos problemas da educação significa, na prática, a vontade, deliberada ou inconsciente, de conservá-los nessa imaturidade, pois os afasta precisamente do estudo e da solução responsável desses problemas.

- Do mesmo modo que uma escola é o que forem seus professores, ela será o que forem seus alunos, na medida em que o processo educativo é, ao mesmo tempo, produção e apropriação do saber, tanto no sentido de formação pessoal quanto no sentido de formação coletiva. Pois os interesses, problemas e projetos do aluno se referem, nos seus aspectos bá

sicos, aos papéis que irá desempenhar na coletividade e os interesses e problemas da sociedade se expressam, na escola, na pessoa do aluno e no projeto pedagógico que ele deve, socialmente, realizar.

- Sem prejuízo do mérito da representação dos alunos nos conselhos e órgãos administrativos da Universidade, essa representação não deve provir só de concessões de cúpula, mas deve ser uma decorrência natural e orgânica da participação dos alunos nos órgãos de base da vida universitária, ou seja, nos Departamentos.

- O ponto central da Reforma Universitária, do ponto de vista da reorganização das relações sociais e pedagógicas dentro da escola, é a criação de Departamentos, com representação de alunos e professores, para a planificação, a execução e o controle cooperativos de todas as atividades curriculares. A estrutura didática e administrativa da Universidade deve tomar, como unidade estrutural, não mais a cátedra, mas o Departamento, assim concebido.

- Não colhe a afirmação de que a liberdade de cátedra estaria ameaçada com o término da intocabilidade do catedrático. A liberdade de pensamento e de investigação é, sem sombra de dúvida, condição indispensável para o progresso do conhecimento. O que se propõe não é a cassação da liberdade de cátedra, mas a sua ampliação, no sentido de que a liberdade de cátedra deve deixar de ser a afirmação negativa de um privilégio, inclusive de omissão e de irresponsabilidade, para se tornar uma afirmação

positiva de corresponsabilidade ante o progresso do conhecimento e de sua utilização social. Mesmo porque a defesa dos valores democráticos da cultura se fará muito melhor quando realizada por equipes unificadas em torno de tarefas comuns, que têm e terão, cada vez mais, necessidade diária da preservação e da extensão desses valores para o desenvolvimento do seu trabalho científico.

Este depoimento se dirige tanto a administradores e professores, de quem tanto depende a construção de uma pedagogia racional e humana e de um sistema de ensino superior adequado às urgentes necessidades de emancipação do País, quanto aos alunos e ao movimento estudantil, os quais, feito o desconto dos excessos em erros que se lhes possam imputar, conservam aceso, em nossa Pátria, com a energia reivindicatória e indomável da juventude, o facho luminoso da Reforma Universitária.

São José do Rio Preto, 27 de junho de 1 962.

Seguem-se vinte e uma (21) assinaturas.

181/84

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - S. J. Rio Preto - BIBLIOTECA

B I B L I O G R A F I A

ACKOFF, Russell L. Planejamento de Pesquisa Social. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Herder e USP, 1967.

AEBLI, Hans. Didactique Psychologique. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1951.

ALMEIDA, A. Tavares de. Oeste Paulista: A Experiência Etnográfica e Cultural. Rio de Janeiro: Alba, 1943.

ANTUNHA, Heladio Cesar Gonçalves. Universidade de São Paulo: Fundação e Reforma. Tese de Livre-Docência, USP, 1971 (edição mimeografada).

AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre Dois Mundos: Problemas, Perspectivas e Orientação. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

_____ . "No Alvorecer de uma Nova Civilização". Batalha do Humanismo. São Paulo: Melhoramentos, s/d (2ª edição).

BALDWIN, Alfred L. "A Teoria de Jean Piaget". Teorias de Desenvolvimento da Criança. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1973. Pp. 159-360.

BASTIDE, Roger. Brasil, Terra de Contrastes. Trad. Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1959.

BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de Objetivos Educacionais I (Domínio Cognitivo). Trad. Flavia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1972.

BOUDON, Raymond. Métodos Quantitativos em Sociologia. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves Flores. Petrópolis: Vozes, 1971.

BUGGENHAGEN, Erich Arnold von. Autobiografia Filosófica. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, 1971.

CARDOSO, Henrique Fernando e IANNI, Octávio. Homem e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1961.

CASTRO, Amélia Domingues de. "Redefinição da Didática", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, LIX (janeiro-março 1973), 41-56.

FERNANDES, Florestan. Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica. São Paulo: Nacional, 1959.

FERREIRA, Jurandy Pires (organizador). Enciclopédia dos Municípios Brasileiros XXX. IBGE, 1958. Pp. 188-192.

FLAVELL, John H. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget (Prólogo de Jean Piaget). Trad. Marie Thérèse Cevasco. Buenos Aires: Paidós, 1968.

FORACCHI, Marialice M. "O Professor e a Situação do Ensino: Uma Análise de Sociologia Educacional". Atualidades Pedagógicas, XII, 52 (1961), 2-6.

_____ . O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira. São Paulo: Nacional, 1965.

FRANÇA, Basileu Toledo. Rio Preto de Ontem: Pequeno Roteiro da Nossa História.Municipal até 1942. São José do Rio Preto: Casa de Cultura.

_____ .e SAKAKIBARA, Kinichi. Três Instantes de Rio Preto: 1912, 1927 e 1929. São José do Rio Preto: Irmãos Giovinazzo, 1949.

FREUND, Julien. Sociologia de Max Weber. Trad. Luís Cláudio de Castro e Costa. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

FURTADO, Antonio F. "A Faculdade Interiorana como Fruto do Moderno Bandeirismo Cultural", Didática (FFCL de Marília), 5-6 (1968-1969), 39-44.

GOLDMANN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. Trad. Lupe Cotrim Garaude e J. Arthur Giannotti. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

GOODE, William J. e HATT, Paul K. Métodos em Pesquisa Social. Trad. Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Nacional, 1960.

GOUVEIA, Aparecida Joly. Professoras de Amanhã: Um Estudo de Escolha Ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.

GRUBER, Frederick C. Antropologia e Educação. Trad. Maria Luísa Nogueira e Yara Gilioli. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

GURVITCH, Georges e MERTON, Robert K. Sociología del Conocimiento. Trad. Daniel Cruz Machado. Buenos Aires: Deucalión, 1953.

HEGENBERG, Leônidas. Explicações Científicas: Introdução à Filosofia da Ciência. São Paulo: Herder e USP, 1969.

HIRST, P. H. e PETERS, R. S. A Lógica da Educação. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

HUTCHINSON, Bertram. Mobilidade e Trabalho. Rio de Janeiro: INEP, 1960.

LAMBERT, Jacques. Os Dois Brasis. Trad. Clotilde da Silva Costa. São Paulo: Nacional, 1971.

LAURENDEAU, Monique et PINARD, Adrien. La Pensée Causale (Préface de Jean Piaget). Presses Universitaires de France, 1962.

LAURITO, Paulo e ABRUNHOSO, Abílio (diretor, organizador). Álbum Ilustrado da Comarca de São José do Rio Preto. São Paulo: Casa Duprat e Mayença, 1929.

LEAL, João. A Luta de um Homem Simples. São Paulo: Gráfica Siqueira, 1960.

LINS, Fernando de Oiticica. "Rio Preto", Álbum de Rio Preto: 1918-1919 ed. Raul Silva.

MANN, Peter H. Métodos de Investigação Sociológica. Trad. Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MANNHEIM, Karl. Ideologia e Utopia. Trad. Emílio Willems (Prefácio de Louis Wirth). Porto Alegre: Globo, 1952.

MANNHEIM, Karl, MERTON, Robert K. e MILLS, C. Wright. Sociologia do Conhecimento. Trad. Ângela Maria Xavier de Brito. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARROU, H. I. Do Conhecimento Histórico. Trad. Rui Belo. Lisboa: Aster, s/d.

MERTON, Robert K. Sociologia: Teoria e Estrutura. Trad. Miguel Maillet. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

NAGLE, Jorge. "As Finalidades do Processo de Escolarização Examinadas do Ponto de Vista Pedagógico". Atualidades Pedagógicas, XII, 53 (1961), 26-30.

_____. "Estrutura Pedagógica: Um Modelo Organizatório para o Processo de Escolarização". Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação (FFCL de Araraquara), I (1964), 5-19.

_____ . "As Finalidades do Processo de Escolarização como Problema Técnico-Pedagógico", Boletim da Cadeira de Teoria Geral da Educação (FFCL de Araraquara), II (1964), 5-39.

_____ . Educação e Sociedade no Brasil. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1966 (edição mimeografada).

NASSAR, Raja. "Rendimento e Deficiências do Ensino Secundário Brasileiro" Revista do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (INEP), VI (1968), 25-78.

NOGUEIRA, Carlos Rodrigues. São José do Rio Preto, 1852-1945: Apontamentos para a História do Grande Município Paulista. São Paulo: J. Bentivegna, 1952.

PENTEADO, José de Arruda. "A Nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto", Atualidades Pedagógicas, XL, 50 (maio-agosto 1960), 35-42.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (organizadores). Educação e Sociedade. São Paulo: Nacional, 1969.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

_____ . Psicologia e Pedagogia. Trad. Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

RUNCIMAN, W. G. Ciência Social e Teoria Política. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

RUSSELL, Bertrand. Introducción a la Filosofía Matemática. Trad. Juan B. Molinari. Buenos Aires: Losada, 1945.

SELLTIZ, C. et al. Métodos de Pesquisa das Relações Sociais. Trad. Inah de Oliveira Ribeiro. São Paulo: Herder e USP, 1965.

SUCUPIRA, Newton. "A Universidade e a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, LIX, 129 (janeiro-março 1973), 11-25.

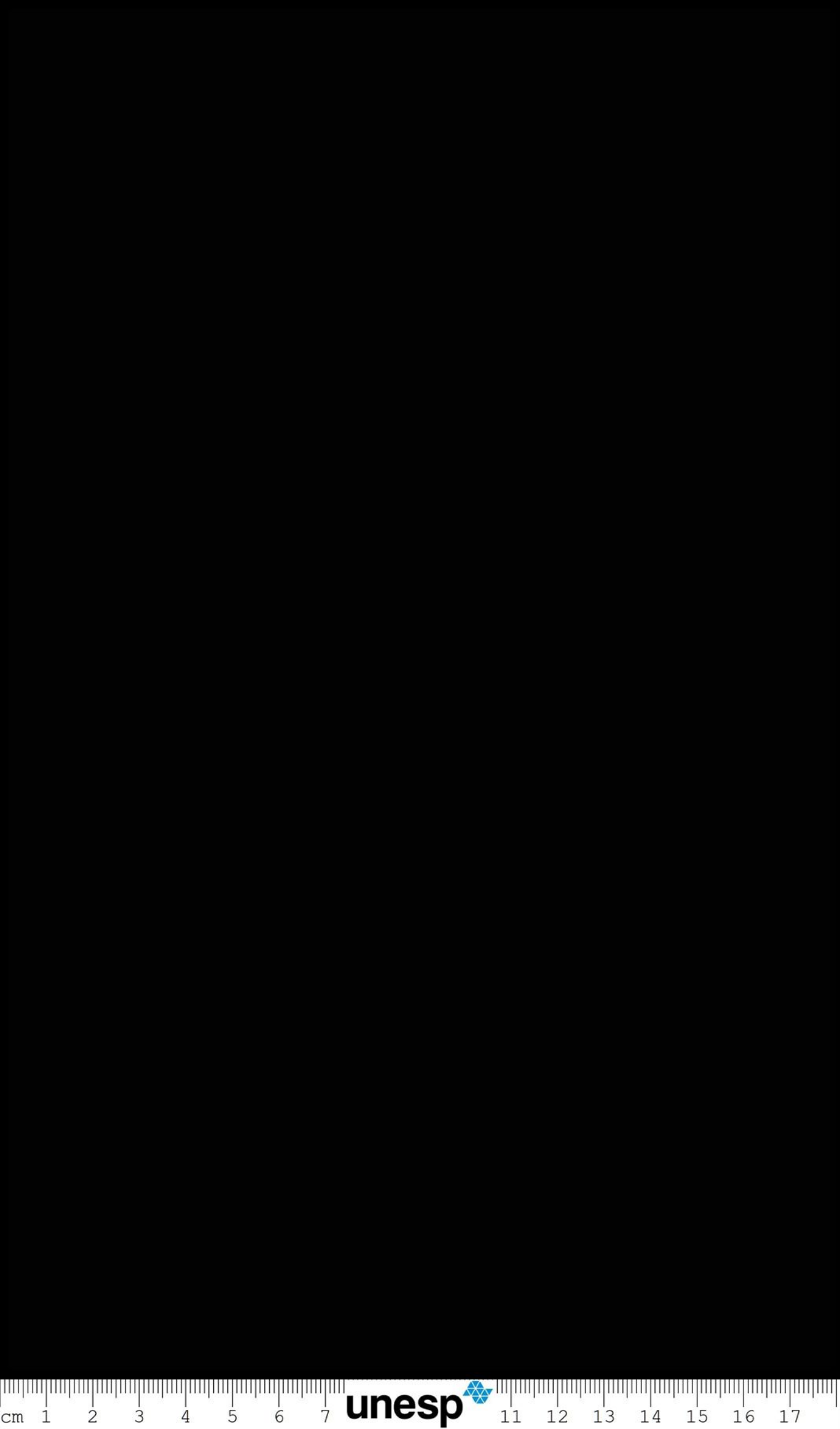
TIMASHEFF, Nicholas S. Teoria Sociológica. Trad. Antônio Bulhões. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

TOYNBEE, Arnold J. Helenismo: História de uma Civilização. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

WEBER, Max. Economía y Sociedad I. Trad. José Medina Echavarría. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1944.

_____ . Ensaios de Sociologia. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

WEREBE, Maria José Garcia. "Alcance e Limitações das Experiências de Renovação Pedagógica", Educação Hoje, Nº 2 (março-abril 1969), 36-53.


cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 11 12 13 14 15 16 17