



Uniube

UNIVERSIDADE DE UBERABA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE DOUTORADO

IZABEL LUCAS GONTIJO MAIORINO

**PROJETOS DE UNIVERSIDADE EM DISCUSSÃO NO
BRASIL: DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA (ANOS DE 1870)
AO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA
(1932)**

UBERABA, MG

2023

IZABEL LUCAS GONTIJO MAIORINO

**PROJETOS DE UNIVERSIDADE EM DISCUSSÃO NO
BRASIL: DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA (ANOS DE 1870)
AO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA
(1932)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, Curso de Doutorado em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.
Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Área de concentração: Educação.

UBERABA, MG

2023

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Maiorino, Izabel Lucas Gontijo.

M285p Projetos de universidade em discussão no Brasil: da ilustração brasileira (anos de 1870) ao manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) / Izabel Lucas Gontijo Maiorino. – Uberaba, 2023.

364 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo.

1. Universidades e faculdades. 2. Universidades e faculdades particulares. 3. Universidades e faculdades públicas. 4. Estatutos – Universidades e faculdades – Brasil. 5. Educação – Brasil. I. Araújo, José Carlos Souza. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378

Izabel Lucas Gontijo Maiorino

PROJETOS DE UNIVERSIDADE EM DISCUSSÃO NO BRASIL: DA ILUSTRAÇÃO
BRASILEIRA (ANOS DE 1870) AO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO
NOVA (1932)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 29/09/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
(orientador)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. José Claudinei Lombardi
UNICAMP – Universidade Estadual de
Campinas.



Prof. Dr. José Carlos Lothen
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos.



Prof.ª Dr.ª Giseli Cristina do Vale Gatti
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
UNIUBE – Universidade de Uberaba.

Pensa-se, em regra, que as universidades representam o produto puro e simples da atividade criadora dos grupos de especialistas que nelas trabalham cooperativamente. Isso é verdadeiro, mas em parte. O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas - é o que se faz com o que elas produzem. [...] As instituições sociais não se mantêm nem prosperam através de suas forças ou recursos exclusivos. Elas lançam suas raízes e extraem seu vigor de *elementos invisíveis*, com frequência exteriores aos seus quadros organizatórios (Fernandes, 1966, p. 205; 207).

Expresso aqui a minha gratidão:

Ao meu esposo, filho, pais e familiares por toda a paciência e apoio durante esse período de intensa dedicação aos estudos;

Ao meu orientador, Professor Dr. José Carlos Souza Araújo, por todos os ensinamentos, compreensão, paciência, dedicação e apoio incondicional em todas as fases da pesquisa;

A minha equipe de trabalho e em especial a Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e Estudantis, Dr^a Sandra Eleuterio Campos Martins, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) pelo apoio e incentivo nessa importante jornada;

À toda equipe e professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), pelos aprendizados, atenção, carinho e compreensão.

MAIORINO, Izabel Lucas Gontijo. **Projetos de universidade em discussão no Brasil: da Ilustração Brasileira (anos de 1870) ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, 2023.

Palavras-chave: Universidade privada. Universidade pública. Inquéritos Educacionais. Estatuto das Universidades Brasileiras. Manifesto da Educação Nova.

RESUMO

A investigação em apreço é pertinente à Linha de Pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, cujo objeto se delineia em torno de três universidades privadas - de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) - e duas universidades públicas – Universidade do Rio de Janeiro-URJ (1920) e Universidade de Minas Gerais-UMG (1927), o que aponta para um período delimitado entre 1909 e 1927. No entanto, o objeto necessitou ser ampliado, uma vez que a problematização se orientou pela interpretação das concepções e diretrizes que estiveram em disputa e/ou emergiram no decorrer do período da Ilustração Brasileira, desde os anos de 1870, até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Essa é a razão do título desta pesquisa, o qual explicita melhor e com amplitude o referido movimento universitário brasileiro desde as décadas finais do século XIX. Nesse sentido, o objetivo geral trata-se de construir uma abordagem descritiva, explicativa e interpretativa sobre a constituição das distintas cinco universidades mencionadas em diferentes contextos, porém com a necessária ampliação para além de 1930, bem como em relação às décadas finais do século XIX. Quanto aos objetivos específicos, primeiramente cabe historiar o período anterior à criação e à implantação das cinco universidades referidas, desde os anos de 1870, bem como as cinco reformas legislativo-educacionais entre 1891 e 1925, as quais incidem também sobre o ensino superior. O segundo objetivo visa contextualizar, inclusive circunstancialmente, o movimento de constituição das universidades privadas de vida breve já mencionadas, bem como a história de cada uma delas. O terceiro objetivo busca analisar a criação e a implantação das duas universidades públicas, emergentes em 1920 – de financiamento federal - e 1927, com financiamento estadual, bem como sua caracterização em relação ao referido modelo napoleônico e suas contextualizações também de natureza legislativo-educacional. O quarto objetivo propõe-se à análise do Inquérito de 1926 executado pelo O Estado de São Paulo (OESP), das conferências nacionais de educação realizadas entre 1927 e 1931, bem como do Inquérito sobre o Problema Universitário de 1928, sob a tutela da Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. O quinto objetivo visa desenvolver uma interpretação sobre os marcos legislativos e institucionais em torno da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), do Conselho Nacional de Educação (1931), do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e da Organização da URJ (1931). Finalmente, o sexto objetivo visa delinear os conteúdos do Manifesto escolanovista em relação às suas concepções e diretrizes sobre a universidade brasileira. Quanto ao método, estrutura-se em duas dimensões: pesquisa bibliográfica/hipertextual (livros, artigos, teses e dissertações) e pesquisa documental, advinda de fontes primárias e secundárias (legislação educacional, anais de eventos do período, manifestos, inquéritos educacionais, relatórios, atas, pareceres, dentre outros). O referencial teórico desta pesquisa está demarcado à luz da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, amplamente influenciada pelo denominado giro linguístico-pragmático ocorrido na filosofia em meados do século XX, a partir de uma nova concepção ontológica, especialmente influenciada por Martin Heidegger. A tese - uma vez reconhecida a expansão do ensino superior privado no decorrer da Primeira República - é de que o modelo napoleônico de universidade se apresentou adequado, uma vez que assumia a aglutinação de cursos superiores existentes e de natureza profissional, o que revela um centralismo político-educacional herdado

do regime imperial, por intermédio do controle do poder público federal (URJ, em 1920) e estadual (UMG, em 1927). Conclui-se, portanto, que a tradição das escolas superiores isoladas e independentes pré-existentes, de natureza pouco universitária, que se estabelecera desde a chegada de D. João VI em 1808, continuava sem real alteração e se expressava pelo modelo francês/napoleônico de universidade.

Palavras-chave: Universidade privada. Universidade pública. Inquéritos Educacionais. Estatuto das Universidades Brasileiras. Manifesto da Educação Nova.

MAIORINO, Izabel Lucas Gontijo. **University projects under discussion in Brazil: from Brazilian Illustration (1870's) to the Manifesto of the Pioneers of New Education (1932)**. Thesis (Doctorate in Education) - Postgraduate Program in Education, University of Uberaba, 2023.
Key-words: Private University. Public University. Educational Inquiries. Statute of Brazilian Universities. Manifesto of New Education.

ABSTRACT

The investigation at issue is pertinent to the Research Line, Educational Processes and its Foundations, of the Graduate Program in Education at UNIUBE, whose object is outlined around three private universities - from Manaus (1909), São Paulo (1911) and Paraná (1912) - and two public universities – University of Rio de Janeiro-URJ (1920) and University of Minas Gerais-UMG (1927), which points to a period between 1909 and 1927. However, the object of study needed to be extended, since the problematization is guided by the interpretation of the conceptions and guidelines that were in dispute and/or emerged during the *Ilustração Brasileira* magazine period, from the 1870s, to the Pioneers of New Education Manifesto of 1932. Such is the reason for the title of this research, which better and more fully explains the aforementioned Brazilian university movement since the final decades of the 19th century. In this regard, the general objective is to build a descriptive, explanatory and interpretative approach on the constitution of the different five universities mentioned in different contexts, but with the necessary expansion beyond 1930, but also in relation to the final decades of the 19th century. As for the specific objectives, we must first historicize the period prior to the creation and implementation of the five universities aforementioned, since the 1870s, as well as the five legislative-educational reforms between 1891 and 1925, which also applies to higher education. The second objective aims to contextualize, including circumstantially, the constitution movement of the above-mentioned short-lived private universities, just as well as the history of each of them. The third objective seeks to analyze the creation and implementation of the two public universities, emergent in 1920 – federal-funded - and 1927, with state funding, as well as their characterization in relation to the said Napoleonic model and its contextualization also of a legislative-educational nature. The fourth objective addresses the analysis of the 1926 Inquiry executed by the newspaper *O Estado de São Paulo* (OESP), about the national educational conferences held between 1927 and 1931, as well as the Inquiry regarding the University Problem of 1928, under the tutelage of the Brazilian Education Association, created in 1924. The fifth objective intends to develop an interpretation of the legislative and institutional landmarks surrounding the creation of the Ministry of Education and Public Health (1930), of the National Board of Education (1931), of the Statute of Brazilian Universities (1931) and the Organization of URJ (1931). At last, the sixth objective aims to delineate the contents of the New Education Manifesto in relation to its conceptions and guidelines about the Brazilian university. As for the method, it is structured in two dimensions: bibliographic/hypertextual research (books, articles, theses and dissertations) and documentary research, arising from primary and secondary sources (educational legislation, annals of events from the period, manifestos, educational inquiries, reports, records, statements, among others). The theoretical framework of this research is demarcated in the light of the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer, largely influenced by the so-called linguistic-pragmatic turn occurred in philosophy in the mid-twentieth century, from a new ontological conception, especially influenced by Martin Heidegger. The thesis - when acknowledging the expansion of the private higher education during the First Republic - is that the Napoleonic model of university was deemed suitable, since it assumed the agglutination of existing higher education courses of professional nature, which reveals a political-educational centralism inherited from the imperial regime, through the control of the federal public power (URJ, in 1920) and state level power

(UMG, in 1927). It is concluded, therefore, that the tradition of the pre-existing isolated and independent higher education schools, of a quasi non-university nature, which had been established since the arrival of Dom John VI of Portugal in 1808, continued without real change and was expressed by the French/Napoleonic model of university.

Key-words: Private University. Public University. Educational Inquiries. Statute of Brazilian Universities. Manifesto of New Education.

MAIORINO, Izabel Lucas Gontijo. **Proyectos de universidad en discusión en Brasil:** de la Ilustración Brasileña (años de 1870) al Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva (1932). Tesis (Doctorado en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Universidad de Uberaba, 2023.

Palabras clave: Universidad privada. Universidad pública. Encuestas Educativas. Estatuto de las Universidades Brasileñas. Manifiesto de Educación Nueva.

RESUMEN

La presente investigación es pertinente a la Línea de Investigación Procesos Educativos y sus Fundamentos, del Programa de Posgrado en Educación de la UNIUBE, cuyo objeto se delinea alrededor de tres universidades privadas - de Manaus (1909), San Pablo (1911) y Paraná (1912), - y otras dos universidades públicas - Universidad de Río de Janeiro-URJ (1920) y Universidad de Minas Gerais-UMG (1927), lo que apunta a un período delimitado entre 1909 y 1927. Sin embargo, el objeto necesitó ser ampliado, una vez que la problematización se orientó por la interpretación de las concepciones y directrices que han estado en disputa y/o surgieron durante el período de la Ilustración Brasileña, desde los años 1870, hasta el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva de 1932. Esa es la razón del título de esta encuesta, el cual explicita mejor y con amplitud el referido movimiento universitario brasileño desde las décadas finales del siglo XIX. En ese sentido, el objetivo general se trata de construir un enfoque descriptivo, explicativo e interpretativo sobre la constitución de las distintas cinco universidades mencionadas en diferentes contextos, pero con la necesaria ampliación más allá de 1930, sino también con respecto a las décadas finales del siglo XIX. En cuanto a los objetivos específicos, ante todo, cabe historiar el período anterior a la creación y el establecimiento de las cinco universidades mencionadas desde los años 1870, así como las cinco reformas legislativo educativas entre 1891 y 1925, que se refieren también a la enseñanza superior. El segundo objetivo planteado busca contextualizar, aun detenidamente, el movimiento de constitución de las universidades privadas de vida breve ya mencionadas, al igual que a la historia de cada de ellas. El tercer objetivo busca analizar la creación y la implantación de las dos universidades públicas que surgieron en 1920 – de financiación federal - y 1927, con financiación estatal, así como, su caracterización en relación con dicho modelo napoleónico y sus contextualizaciones también de carácter legislativo de la educación. El cuarto objetivo se propone al análisis de la Encuesta de 1926 ejecutado por El Estado de São Paulo (OESP), de las conferencias nacionales de educación realizadas entre 1927 y 1931, junto con la Investigación sobre el problema universitario de 1928, bajo a la protección de la Asociación Brasileña de Educación creada en 1924. El quinto objetivo tiene por objeto desarrollar una interpretación sobre los hitos legislativos e institucionales alrededor de la creación del Ministerio de Educación y Sanidad Pública (1930), del Consejo Nacional de Educación (1931), del Estatuto de las Universidades Brasileñas (1931) y de la Organización de la URJ (1931). Finalmente, el sexto objetivo pretende diseñar los contenidos del Manifiesto escolanovista en relación a sus concepciones y directrices sobre la universidad brasileña. Con respecto al método, se estructura en dos dimensiones: investigación bibliográfica/hipertextual (libros, artículos, tesis y disertaciones) y búsqueda documental procedente de fuentes primarias y secundarias (legislación educativa, anales de eventos del período, manifiestos, encuestas educativas, informes, actas, dictámenes, entre otros). El referencial teórico de esta investigación está demarcado a la luz de la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer ampliamente influenciada por el denominado giro lingüístico-pragmático ocurrido en la filosofía a mediados del siglo XX, a partir de una nueva concepción ontológica, especialmente influenciada por Martin Heidegger. La tesis – Una vez reconocida la expansión de la enseñanza superior privada a lo largo de la Primera República, el modelo napoleónico de la universidad se presentó adecuado, ya que asumía la aglutinación de cursos

superiores existentes y de carácter profesional, lo que revela un centrismo político educativo heredado del régimen imperial por mediación del control del poder público federal (URJ en 1920) y estatal (UMG en 1927). Se concluye, por tanto, que la tradición de las escuelas superiores aisladas e independientes preexistentes, de carácter poco universitaria, que se había establecido desde la llegada de D. João VI en 1808, continuaba sin cambios reales y se expresaba por el modelo francés/napoleónico de universidades.

Palabras clave: Universidad privada. Universidad pública. Encuestas Educativas. Estatuto de las Universidades Brasileñas. Manifiesto de Educación Nueva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - As Reformas Educacionais Brasileiras referentes à Primeira República (1889-1930)	81
Quadro 02 – História da primeira Universidade brasileira: URJ (1792-1931)	152
Quadro 03 – O Inquérito de 1926: problemas e soluções à questão do ensino	160
Quadro 04 – História da primeira Universidade mineira: UMG (1892 – 1932)	175
Quadro 05 – As CNE entre 1927 e 1935	179
Quadro 06 - Teses referentes ao ensino superior apresentadas na I CNE (1927)	187
Quadro 07 - Síntese das respostas do Inquérito de 1928, sobre <i>O problema universitário brasileiro</i> promovido pela ABE	212
Quadro 08 - Síntese das respostas dos Inquéritos de 1926 (OESP) e 1928 (ABE), referentes ao ensino superior, percebidas como questões comuns.....	216
Quadro 09 - Indicadores demográficos, econômicos e taxas de analfabetismo entre 1900 e 1920	226
Quadro 10 - Artigos e assuntos referentes ao Decreto-Lei nº 19.850/1931 (CNE)	229
Quadro 11 - Estatuto das Universidades Brasileiras: artigos e assuntos relativos ao Decreto-Lei nº 19.851/1931	239
Quadro 12 – Organização da URJ conforme Decreto nº 19.852/1931	248
Quadro 13 – Marcos legislativos referente às universidades brasileiras (1931)	251
Quadro 14 - Expansão do ensino superior entre 1890 e 1945	310
Quadro 15 – Anísio Teixeira e a universidade brasileira	324

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Fachada do segundo prédio da Universidade de Manaus, na Avenida Joaquim Nabuco	89
Figura 02 – Sede da ULSP	97
Figura 03 – Prédio histórico da Universidade do Paraná em obras	113
Figura 04 – Escola Politécnica da URJ	143
Figura 05 – Faculdade de Medicina da URJ	143
Figura 06 – Faculdade de Direito da URJ	143
Figura 07 – Faculdade de Direito da UMG.....	166
Figura 08 – Escola de Odontologia da UMG	166
Figura 09 – Escola de Farmácia da UMG	167
Figura 10 – Escola de Engenharia da UMG	167
Figura 11 – Faculdade de Medicina da UMG	168
Figura 12 – Uma das sedes do DCE	174
Figura 13 - A instalação solene da I CNE no Teatro Guaíra, em Curitiba, em 19 de dezembro de 1927	184
Figura 14 - II CNE. Sessão de Abertura. Belo Horizonte, 1928. O presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Antonio Carlos, profere seu discurso	201
Figura 15 – Grupo de participantes da IV CNE, 1931.....	283

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
AUM	Associação Universitária Mineira
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	Conferência (s) Nacional (is) de Educação
CTA	Conselho Técnico-Administrativo
DCE	Diretório Central dos Estudantes
FUA	Federação Universitária Argentina
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
NAES	Núcleo de Atenção Estudantil em Saúde
OESP	<i>O Estado de São Paulo</i>
SBC	Sociedade Brasileira de Ciências
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
UB	Universidade do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
ULSP	Universidade Livre de São Paulo
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNE	União Nacional de Estudantes
UNIFRAN	Universidade de Franca
UNIUBE	Universidade de Uberaba
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 – DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA	34
1ª. PARTE DO CAPÍTULO - A ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA	35
<i>A ideia de universidade</i>	35
<i>A universidade na concepção de Barros (1959)</i>	38
<i>A Reforma Leôncio de Carvalho: a quebra do monopólio estatal e a abertura para a atuação corporativa</i>	49
<i>O Parecer Rui Barbosa: reforma de alto a baixo do ensino brasileiro</i>	53
2ª. PARTE DO CAPÍTULO - LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA	56
<i>Primeira República: a educação para a ordem e o progresso</i>	56
<i>Constituição de 1891: a descentralização do ensino superior e a criação de instituições privadas de ensino</i>	58
<i>As Reformas Educacionais da Primeira República</i>	60
<i>A Reforma Benjamin Constant: o exame de madureza em substituição ao preparatório como preparação para o ingresso no ensino superior</i>	60
<i>A Reforma Epitácio Pessoa: bacharel quanto antes, dinheiro quanto mais</i>	65
<i>A Reforma Rivadávia Correa: o fortalecimento da liberdade da educação e a descentralização do ensino</i>	68
<i>A Reforma Carlos Maximiliano: o restabelecimento da responsabilidade do Estado e a preocupação com a qualidade do ensino</i>	73
<i>A Reforma Rocha Vaz: o surgimento da preocupação em desenvolver ações conjuntas</i>	78
<i>As Reformas Educacionais Nacionais: a descontinuidade das ações governamentais</i>	80
CAPÍTULO 2 - AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE VIDA BREVE: MANAUS, SÃO PAULO E PARANÁ	83
<i>Escola Universitária Livre de Manaus (1909-1926): a primeira Universidade brasileira</i>	85
<i>A consolidação da Escola Universitária Livre de Manaus</i>	90
<i>A Universidade Livre de São Paulo (1911-1917): a segunda Universidade brasileira</i>	94
<i>O nascimento da ULSP</i>	95
<i>A ULSP como a Universidade pioneira na realização de atividades de extensão</i>	102
<i>A rivalidade entre a Universidade Livre e a Faculdade Oficial</i>	103
<i>A vida breve da ULSP: um jogo de forças políticas e econômicas</i>	107
<i>A Universidade do Paraná (1912-1915): a terceira Universidade brasileira</i>	110
<i>O início das atividades da Universidade paranaense</i>	113
<i>A consolidação da Universidade do Paraná</i>	118
<i>As tentativas de legitimação da Universidade paranaense</i>	121
<i>A obtenção da equiparação após várias tentativas</i>	123

CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO DAS DUAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 127

Reformas Educacionais que possibilitaram a criação das universidades brasileiras 128
O Manifesto de Córdoba (1918) e sua influência na criação das universidades brasileiras: para além de um Manifesto 129
A Conferência que presidiu a criação da URJ 137
Exposição de Motivos: a criação da URJ 139
URJ (1920): a primeira Universidade brasileira 142
A URJ como modelo de ensino superior para todo o território brasileiro 145
A ABE (1924) e OESP (1926) como protagonistas do debate educacional brasileiro 153
O Inquérito de 1926 154
UMG (1927): a segunda Universidade brasileira 162
O movimento estudantil belo-horizontino e a luta em prol da liberdade, cidadania e democracia universitária 171

CAPÍTULO 4 - AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ENTRE 1927 E 1929 178

As CNE: organização e procedimentos 180
I CNE (1927) 181
Teses referentes ao ensino superior 187
II CNE (1928) 201
Seção do ensino superior 206
O Inquérito de 1928 207
III CNE (1929) 218
Tese referente ao ensino superior 220

CAPÍTULO 5 - PRIMEIROS MARCOS LEGISLATIVOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS 225

Criação do MESP (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931) 227
Exposição de Motivos 234
Estatuto das Universidades Brasileiras 239
Organização da URJ 246
Autonomia administrativa, didática e financeira das universidades brasileiras: mas que autonomia? 252
A pesquisa na universidade brasileira 261
A extensão universitária no Brasil 273

CAPÍTULO 6 - A IV CNE E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: VELHAS QUESTÕES E NOVOS DESAFIOS 280

IV CNE (1931) 282
O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) 286
O ponto nevrálgico da questão: democratização x elitização 293
O Problema Universitário Brasileiro 300
Anísio Teixeira e a universidade brasileira 305

<i>A proposta de universidade brasileira</i>	315
<i>A universidade brasileira: velhas questões e novos desafios</i>	321
CONSIDERAÇÕES FINAIS	328
REFERÊNCIAS	336

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira resulta de uma construção recente ocorrida tardiamente, mesmo quando comparada aos nossos vizinhos latino-americanos. Reconstruir e repensar esse percurso certamente poderá contribuir para a compreensão e o enfrentamento dos problemas e desafios educacionais contemporâneos.

Instituições escolares e sociedade são elos imprescindíveis, sendo esse o princípio orientador desta investigação. Na realidade, a maior grandeza das universidades não diz respeito ao que se faz dentro delas, mas sim do que se faz com o que elas produzem. Assim, como instituições sociais devem extrair o seu vigor a partir de elementos invisíveis, com frequência exteriores a seu quadro organizatório (FERNANDES, 1966).

A partir dessa concepção trazida na epígrafe dessa investigação por Fernandes (1966), podemos deduzir que, a educação não pode ser compreendida de modo fragmentado, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas, sim, como uma prática social construída historicamente. Assim, partimos do pressuposto de que a educação exerce forte influência nas transformações da sociedade (DIAS; PINTO, 2019).

De acordo com Saviani (2008a), a preservação da memória, ou seja, da história dos acontecimentos, faz-se necessária sob a análise de três aspectos fundamentais: 1º) a memória em si como representativa da história do país e de fontes de estudos; 2º) o ensino a respeito da história diante da ameaça de sua extinção dos currículos escolares e 3º) a construção do material produzido pelo historiador, mediante a análise de documentos diversos capazes de propiciar a reconstrução da história de nosso país.

Assim:

Partimos da premissa que as reflexões sobre a historiografia da educação contribuem para a afirmação da identidade do campo, à medida que localizam e problematizam as obras e os autores reconhecidos como marcos da interpretação do passado educacional, considerando os tipos de fontes, as demarcações temporal e espacial, as teorias sociais e as linguagens utilizadas pela pesquisa na especialidade em diferentes contextos. Nessa chave de leitura, a análise historiográfica é regida pela compreensão, a um só tempo, textual e contextual das narrativas, considerando não somente os contextos disciplinar e científico, mas, também, a ambiência social, intelectual e política na qual as narrativas e os historiadores estavam e estão imersos (Vieira; Cury, 2019, p. 1).

Cronologicamente, estamos presos à urgência do hoje (presente) e do amanhã (futuro), mas o passado (ontem) se constitui em um momento importante e fundamental para a análise da questão educacional na contemporaneidade, a partir de nossa história.

A investigação em apreço é pertinente à Linha de Pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

O objeto de estudo em questão - as duas primeiras universidades brasileiras - tem como foco suas datas de criação, 1909 e 1927. Contextualmente, tal foco necessita ser ampliado desde as décadas finais do século XIX que envolve o período da denominada *ilustração brasileira* (1870), cujo assunto é desenvolvido no primeiro capítulo, até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932. Essa é a razão do título desta pesquisa, o qual explicita melhor e com amplitude o referido movimento universitário brasileiro.

Situado dessa forma, o objeto dessa investigação ganhará amplitude tendo em vista cumprir uma interpretação do movimento universitário brasileiro, cuja periodização pode ser situada desde os anos de 1870, a partir das concepções discutidas no primeiro capítulo, até o início dos anos de 1930, além de abarcar as universidades privadas, de vida breve - de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) – também concerne às duas universidades públicas emergentes nos anos de 1920 - a do Rio de Janeiro (1920) e a de Minas Gerais (1927), a primeira com investimento federal, e a segunda com recurso estadual.

Na verdade, o referido movimento universitário está envolto em projetos de universidades em disputa desde os seus marcos iniciais nos anos de 1870, ainda em período imperial.

E seus marcos finais em 1932, tendo por baliza a significação política contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, uma vez que esse emblemático documento possibilita o desenvolvimento de reflexões a respeito das concepções e diretrizes então referentes à universidade brasileira. Ainda a explicar, enfatiza a criação do primeiro marco legislativo das universidades: o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931. Além do que 1932 antecipa a criação de algumas universidades criadas posteriormente nos anos de 1930¹.

Com essa ampliação, de caráter contextual, entre os anos de 1870 e 1932, considera-se o complexo e dinâmico contexto político, econômico, social e cultural desde os finais do período imperial ao início da Segunda República (1930-1937), passando pelas várias reformas educacionais da Primeira República (1889-1930) que incidiram sobre o ensino superior², as

¹ Outras universidades foram criadas nos anos 1930: a Universidade de Porto Alegre (1934), Universidade de São Paulo (USP) (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935), além da reorganização e da transformação da URJ, por intermédio da Lei nº 452, de 5 de julho de 1937 em Universidade do Brasil (UB).

² A locução *ensino superior*, refere-se à educação realizada em universidades, faculdades, institutos politécnicos, escolas superiores ou outras instituições que conferem tal grau acadêmico ou diploma profissional. Em acordo com a Constituição Brasileira de 1988, a locução atualmente é referenciada como *educação superior*.

quais guardam relação com o movimento universitário brasileiro já mencionado. As referidas reformas aconteceram em 1891, 1901, 1911, 1915 e 1925, cujo assunto é tratado no primeiro capítulo.

Diante desse contexto educacional e da construção recente da universidade em nosso país, apresenta-se a questão norteadora desta investigação: quais concepções e diretrizes que estiveram em discussão e/ou emergiram no decorrer do período da Ilustração Brasileira, desde os anos de 1870 até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), tendo em vista o foco e o contexto referentes à criação das duas primeiras universidades públicas brasileiras - Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e Universidade de Minas Gerais (UMG) - respectivamente criadas em 1920 e 1927?

Nessa perspectiva, indagações complementares se deixam aflorar: Por que fracassaram as várias tentativas de criação de universidades no território brasileiro desde o período imperial? Por que a universidade brasileira foi criada após a Proclamação da República? Quais são as funções e o papel da universidade brasileira no que tange à Primeira República? O ensino superior nasceu público ou privado? Qual é o papel do Estado em relação ao ensino superior desde a criação das primeiras universidades brasileiras? Quais foram as reformas educacionais, leis e decretos que sustentaram a criação das duas primeiras universidades brasileiras, bem como das três universidades privadas de vida breve?

Quanto ao objetivo geral, trata-se de construir uma abordagem descritiva, explicativa e interpretativa sobre a constituição das distintas cinco universidades mencionadas – privadas: Manaus (1909), São Paulo (1911), Paraná (1912); e públicas, mas respectivamente federal e estadual: a URJ (1920) e a UMG (1927) – sem perder de vista o contexto histórico-educacional e econômico-político da Primeira República, bem como suas diretrizes legislativo-educacionais, além da *ilustração brasileira*, sendo esta uma locução apropriada para também compreender, bem como inserir o movimento universitário brasileiro no âmbito do *bando de ideias novas*:

Um bando de ideias novas esvoaçou sobre nós de todos os pontos do horizonte. Hoje [1900], depois de mais de trinta anos, hoje, que são ellas correntes e andam por todas as cabeças, não têm mais o sabor da novidade, nem lembram mais as feridas que, para as espalhar, soffremos os combatentes do grande decennio. Positivismo, evolucionismo, darwinismo, crítica religiosa, naturalismo, scientificismo na poesia e no romance, *folk-lore*, novos processos de crítica e de historia litteraria, transformação da intuição do direito e da política, tudo então se agitou e o brado de alarma partiu da escola do Recife (Romero, 1900, p. XXIV).

Tal exercício de pesquisa também levou em conta os projetos anteriores ao período republicano inaugurado em 1889, particularmente a partir de 1870³, caracterizado como *ilustração brasileira*, a qual potencializou a discussão sobre a universidade brasileira desde então a 1914 (BARROS, 1959). Observa-se que é no decorrer de 19 anos – entre 1909 e 1927 – que surgiram cinco universidades, sendo três delas de vida breve. Além disso, somente em 1931, veio a público a legislação federal denominada como Estatuto das Universidades Brasileiras e, na sequência, o referido Manifesto (1932) que aborda a respeito da universidade no Brasil.

Cabe situar, em seguida, os objetivos específicos assim compreendidos:

- Contextualizar e historicizar o período anterior à criação e à implantação das três primeiras universidades brasileiras de vida breve e privadas, bem como o das duas universidades públicas, a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais.
- Delinear a história das universidades de vida breve - a de Manaus (1909), de São Paulo (1911) e Paraná (1912) - objetivando compreender as motivações contextuais e circunstanciais de cada uma delas, bem como suas concepções e ressonâncias no campo do denominado ensino superior.
- Além das mencionadas universidades serem objeto de um tratamento sistemático, a espinha dorsal que constitui esse terceiro objetivo específico é de natureza legislativa, isto é, a descrição das reformas incidentes nesse movimento universitário, basicamente no decorrer da Primeira República:

Reforma Benjamin Constant, por intermédio do Decreto nº 1.232-G, de 2 de janeiro de 1891, o qual “cria um Conselho de Instrução Superior na Capital Federal”, bem como do Decreto nº 1.232-H de 1891, que “aprova o Regulamento das Instituições de Ensino Jurídico dependentes do Ministério da Instrução Pública” (cf. AGUIAR, 1997).

Reforma Epitácio Pessoa, de acordo com o Decreto nº 3.390, de 1º de janeiro de 1901, que “aprova o código dos institutos oficiais de ensino superior e secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores” (cf. AGUIAR, 1997).

Reforma Rivadávia Corrêa, mediante o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, o qual traz em seu *caput*: “aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República” (cf. AGUIAR, 1997).

³ O *Manifesto Republicano* veio a público em 1870. O referido Manifesto, foi uma declaração publicada pelos membros do Partido Liberal, liderados por Quintino Bocaiúva e Joaquim Saldanha Marinho, que formaram um Clube Republicano no Rio de Janeiro, o qual almejava a derrubada da Monarquia e o estabelecimento da República Federativa no país.

Reforma Carlos Maximiliano, por intermédio do Decreto nº 11.520, de 18 de março de 1915, que “reorganiza o Ensino Secundário e o Superior na República” (cf. AGUIAR, 1997).

Reforma João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz), em conformidade com o Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, que “estabelece o concurso da União para a difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior, e dá outras providências” (cf. AGUIAR, 1997).

Reformas Francisco Campos, de acordo com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o qual “dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário⁴, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras” (cf. AGUIAR, 1997). O referido documento é discutido em vista de sua centralidade, considerando que representa o primeiro marco legislativo após a criação das duas universidades públicas (de 1920 e de 1927). Outras universidades foram criadas nos anos 1930: a Universidade de Porto Alegre (1934), Universidade de São Paulo (USP) (1934) e Universidade do Distrito Federal (1935).

Além dessas cinco reformas, bem como do referido Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, cabe a esta pesquisa delinear os trâmites legislativos (constitutivos da dimensão interna) e históricos referentes às três universidades de vida breve e, comparativamente, em relação às duas universidades públicas já mencionadas.

- Delinear a história das duas primeiras universidades públicas efetivadas, criadas e implantadas – em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro e em 1927 a Universidade de Minas Gerais - respectivamente, futuras Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- O quinto objetivo específico trata de analisar o conteúdo dos anais das quatro reuniões das *Conferências Nacionais de Educação* (CNE), realizadas respectivamente em Curitiba (1927), Belo Horizonte (1928), São Paulo (1929) e Rio de Janeiro (1931).

Suas temáticas para cada um desses eventos foram sequencialmente: organização nacional do ensino primário e ensino secundário; ensino secundário, primário e profissional;

⁴ Sistema de ensino significa “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento” (Saviani, 1999a, p. 120). É utilizado na literatura, apesar de sabermos que o ensino brasileiro, de um modo geral, não se constitui em um conjunto coerente e operante. O empenho em organizar o sistema de ensino brasileiro originou-se quando se introduziu a ideia de planos de educação, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1931, em que o Ministro Francisco Campos promoveu uma reforma educacional, a qual procurava organizar a educação nacional com caráter de sistema. Na sequência, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançou a ideia de plano de educação como um instrumento de introdução da racionalidade na educação visando dar-lhe organicidade (Saviani, 1999a).

educação sanitária e, por último, diretrizes para a educação popular. Apesar de tais temáticas não tratarem explicitamente a respeito do ensino superior ou da universidade, encontram-se nelas importantes aspectos a serem levados em consideração.

- Além dos referidos anais desses eventos promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma associação civil, fundada em 1924, é oportuno considerar o conteúdo do Inquérito de responsabilidade de Fernando de Azevedo (1937), realizado em 1926, que veio a público no jornal OESP. Tal Inquérito intitula-se *A Educação Pública em S. Paulo: Problemas e Discussões*, Inquérito para OESP, publicado em 1926. Seus resultados também trataram a respeito da temática ensino superior, embora seu objeto se circunscrevesse a questões relativas ao Estado de São Paulo e a várias etapas de ensino.

Cabe identificar o conteúdo do *Inquérito sobre o Problema Universitário* (1929)⁵, aprovado na reunião de 1928, na CNE, ocorrida em Belo Horizonte (MG).

Esse documento é importante para a caracterização das concepções de universidade que estavam em circulação, bem como para considerar sobre o que versa a respeito das discussões sobre as diretrizes para a universidade brasileira. Esse documento reúne 50 depoimentos de intelectuais naquele momento.

Os resultados do Inquérito são dados primordiais para a compreensão da história da implantação da universidade no Brasil, pois ocorreram após a criação e instalação das duas universidades públicas - URJ e UMG - ambas criadas a partir da aglomeração de cursos pré-existentes.

Por último, faz-se necessária algumas observações sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), considerado como “declaração pública e solene, na qual um [...] grupo de pessoas [...] expõe determinada decisão, posição, programa ou concepção” (HOUAISS, 2001) e, percebido como um Manifesto em associação com os referidos Inquéritos de 1926 e 1928.

O mencionado documento oferece a possibilidade de tratamentos específicos a respeito da universidade brasileira, resultante de discussões no âmbito da IV CNE, realizada no Rio de Janeiro, em 1931. Trata-se de um importante convite à reestruturação do aparelho educacional, o que torna uma espécie de ultimato à sociedade brasileira diante da urgência e da gravidade dos problemas enfrentados na época, que, ainda, ressoam atualmente.

⁵ O *Inquérito sobre o Problema Universitário* foi realizado no ano de 1928 e publicado em 1929. Nessa investigação vamos nos referir ao Inquérito com a data de 1928.

Com o ingresso no doutorado, em 2020, o objeto de estudo inicial era a respeito da saúde mental dos estudantes universitários, pois pretendia desenvolver minha pesquisa com esse público que trabalho como psicóloga, bem como as ações de saúde mental que estavam sendo implantadas a nível brasileiro nas universidades, a fim de propor projetos de intervenção preventivos e promotores de saúde que contribuíssem para a melhoria da qualidade de vida e permanência do estudante na universidade.

No decorrer dos estudos iniciais, ficou evidente que o objeto de estudo deveria ser sobre as primeiras universidades brasileiras, assim, conciliando-se um interesse em comum entre pesquisador e orientador.

O projeto de estudar a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil surgiu pelo fato de nos depararmos com uma bibliografia restrita, dispersa e insatisfatória. Portanto, trata-se de uma pesquisa que se destaca por sua originalidade e relevância para a área da história da educação. Dessa maneira, percebemos a necessidade da reunião, sistematização e reinterpretação do material disponível na literatura, assim como da descoberta de novos dados. A expectativa depositada nesse trabalho é de proporcionar uma interpretação, bem como contribuir com a pesquisa em História da Educação Brasileira.

Historicamente, o ensino superior esteve direcionado para satisfazer as necessidades de uma minoria pertencente à elite brasileira, particularmente voltada para a habilitação profissional, numa perspectiva pragmática e utilitarista, a qual se deu por necessidades pontuais de formação, focada na formação de mão-de-obra para as burocracias estatais, como também de médicos e engenheiros, pela qual o saber foi transmitido sem conexão com os problemas pertencentes à sociedade brasileira, apesar de ser um espaço de que a universidade faz parte (TEIXEIRA, 1969).

Encontramos um material escasso, disperso e pouco aprofundado em várias fontes de pesquisa. Assim, chegamos à conclusão de que se trata de uma temática pouco explorada. Dessa maneira, justifica-se a necessidade desta investigação, porém considerando que esta é uma interpretação da realidade diante de outras possíveis.

Especificamente, nesta pesquisa, temos como finalidade primordial compreender a concepção de universidade em trânsito no âmbito da Primeira República, considerando o momento da implantação das primeiras universidades no Brasil como um importante marco na história da educação brasileira.

Conclui-se, que a história deve ser revista por intermédio de novos olhares atentos, estabelecendo-se uma interpretação dentre tantas possíveis, no sentido de proporcionar

reflexões críticas e análises enriquecedoras a respeito da trajetória percorrida pelas primeiras universidades brasileiras.

Vale ressaltar que não temos a pretensão de responder a todas as questões referentes ao tema, porém acreditamos que esta investigação representa a necessidade desse exercício interpretativo.

Considero importante contextualizar a minha escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pertinente à Linha de Pesquisa, Processos Educacionais e seus Fundamentos. Saliento que todas as etapas foram vivenciadas com muito otimismo, acreditando que quando há dedicação o resultado almejado é encontrado em cada etapa vivida.

Posso afirmar que vivi uma infância feliz, regada com muito amor e com a participação de meus pais na minha formação. Essa base familiar me influenciou positivamente em todos os aspectos da vida.

Tenho recordações do tempo de estudo da infância, pois meu pai sempre frisou muito a respeito de sua grande importância, o que certamente foi um diferencial. Frequentei boas escolas que contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal.

Meu foco nos estudos se intensificou no período da faculdade, época em que vivenciei integralmente e intensamente a vida acadêmica, isto é, um privilégio, considerando que poucas pessoas têm a oportunidade de estudar ou de dedicar-se exclusivamente aos estudos.

Meu processo de formação acadêmica iniciou-se com a Graduação em Psicologia, no período de 1998 a 2002, na UNIUBE. De 2003 a 2004, concluí a Especialização em Saúde Coletiva, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). De 2010 a 2012, me dediquei ao Mestrado em Promoção de Saúde na Universidade de Franca (UNIFRAN).

Vejo a minha trajetória profissional diretamente ligada à educação. Atuo na UFTM como psicóloga desde 2004. Atualmente, realizo atendimento psicológico no Núcleo de Atenção Estudantil em Saúde (NAES), no qual atendo os estudantes da instituição dos cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação, contabilizando um universo de aproximadamente oito mil alunos. O NAES visa a prestar assistência biopsicossocial com ênfase na prevenção e promoção de saúde, objetivando a permanência e conclusão do curso do estudante.

A equipe multiprofissional oferece atendimento médico (clínico geral, psiquiatra e ginecologista), de enfermagem (acolhimento, imunização, agendamento de especialidades), de nutrição, fisioterápico (reabilitação), psicológico (individual e/ou grupal) e realiza, ainda, projetos e encaminhamentos para consultas em outras especialidades médicas.

Além dessas atividades desempenhadas, sou supervisora de estágios realizados pelos discentes na instituição; portanto, diretamente vinculados à docência. Constitui-se como um

espaço de acolhimento ao estudante no contexto da interface da saúde com a educação, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil e os princípios norteadores da Política de Assistência Estudantil da UFTM.

Na trajetória de minha vida profissional sempre busquei me profissionalizar para consolidar a difícil tarefa a todo momento de processar um mundo novo e repleto de informações.

É nesse sentido que focalizo o Curso de Doutorado em Educação, suscitando novas inquietações, reflexões, sempre com o objetivo de provocar novos olhares e novos fazeres, facilitando a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta, rumo a uma educação e atuação profissional de qualidade. Compreendo que preciso aprender sempre mais. Aprender mais para servir melhor.

Durante o levantamento das informações bibliográficas/hipertextuais⁶ e documentais, detectamos a escassez⁷ de produções científicas direcionadas ao objeto de estudo em discussão - as primeiras universidades brasileiras.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, advinda de fontes primárias e secundárias, tais como a legislação que criou particularmente as duas universidades públicas – URJ (1920) e UMG (1927) - as reformas legislativas, decretos, estatutos, regimentos, anais da CNE, Constituição Federal de 1891, relatórios, atas, pareceres, Inquéritos de 1926 e 1928, Manifesto de 1932, dentre outros.

Em termos bibliográficos e hipertextuais encontram-se os livros, “e-books”, artigos, dissertações, teses, dentre outros materiais de caráter histórico-crítico.

Conforme Gil (2002, p. 44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Sua principal

⁶ A locução *hipertextual* se remete a um texto ao qual se agregam outras informações, cujo acesso se dá mediante referências específicas, sendo no meio digital denominada como hiperligação, as quais oferecem acesso às informações que estendem ou complementam o texto principal. Em uma linguagem mais simples, podemos dizer que é um texto dentro de outro texto.

⁷ Uma observação de caráter introdutório se faz necessária: não se trata de estruturar um estado da arte a respeito da implantação da universidade no Brasil, ou mesmo o estado da questão ou o estado do conhecimento. A metodologia incluiu pesquisa bibliográfica/hipertextual e documental a partir de artigos buscados no banco de dados de periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), como também o levantamento de teses e dissertações realizado na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pelo sistema de informação de teses e dissertações desenvolvidas por instituições de pesquisa brasileiras, coordenado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Foram utilizados os seguintes descritores: *primeira universidade brasileira; ensino superior no Brasil; história do ensino superior brasileiro*, dentre outros, com o objetivo de reunir, preliminarmente, as publicações e pesquisas concluídas sobre o objeto em pauta. Porém, tais referências são escassas, mas certamente sugeriram inúmeras outras contidas em seu interior, que possibilitou a ampliação bibliográfica para a pesquisa. Tal constatação evidencia alguns dos desafios referentes à pesquisa histórico-educacional que, no caso, trata-se da criação de universidades em nosso país.

vantagem consiste no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos. Particularmente no caso dessa investigação que se trata de um estudo histórico, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. Tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o material que já se produziu e se registrou sobre o tema de pesquisa a ser estudado, bem como permite o seu aprofundamento teórico.

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica, não sendo por vezes fácil distingui-las. A principal diferença entre ambas diz respeito à natureza das fontes, pois enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza essencialmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas, a pesquisa documental é extraída de materiais que ainda não receberam “um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”, como por exemplo, revistas, jornais, documentos oficiais, relatórios, diários, ofícios, boletins (GIL, 2002, p. 45).

Existem os documentos que não receberam nenhum tratamento analítico e os que de alguma maneira já foram analisados. Nem sempre fica clara a distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental, ao considerar que as fontes bibliográficas nada mais são do que documentos impressos para determinado público. Além do mais, boa parte das fontes usualmente consultada nas pesquisas documentais, podem ser tratadas como fontes bibliográficas (GIL, 2002).

A pesquisa documental apresenta várias vantagens, sendo uma delas a de que os documentos se constituem em uma fonte rica e estável de dados, tornando-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Por outro lado, também apresenta limitações, sendo que a mais frequente se refere à não-representatividade e à subjetividade dos documentos. Uma maneira de garantir a representatividade diz respeito a importância de levar em consideração a análise de muitos documentos antes de formular uma conclusão definitiva (GIL, 2002).

Em relação a essa questão, vale ressaltar “que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema” ou, então, levam a formulação de hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2002, p. 47).

A consciência do problema e da necessidade de criação de universidades em nosso país passou a ser desenvolvida de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa (1808) ao país. Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia (Salvador), de Anatomia e Cirurgia (Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha (Rio de Janeiro) e, em

1810, a Academia Real Militar, dentre outras (MARTINS, 2002). Vale ressaltar que eram instituições controladas pelo Estado e orientadas para a formação profissional (BORTOLANZA, 2017).

As tentativas de criação de universidade no período imperial foram várias: Teixeira (1989) destacou que entre 1808 e 1882 (do projeto de José Bonifácio até o de Rui Barbosa) foram propostos 42 projetos, porém o Governo e o Parlamento sempre recusaram tais iniciativas, com exceção do projeto de 1823 que, apesar de ser aprovado pela Assembleia Constituinte, foi abandonado.

A ampliação do ensino superior, limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas, era contida pela capacidade de investimentos do Governo central e dependia de sua vontade política (MARTINS, 2002). Essa mesma concepção tradicionalista esteve presente nos estatutos e regulamentos, assim como na própria organização social e política no período imperial.

Até a Proclamação da República (1889), o ensino superior se desenvolveu muito lentamente, o qual seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas. Visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupação em postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir ao diplomado prestígio social. Esse modelo educacional, desenvolvido na França e em países socialistas, é conhecido como modelo napoleônico (MARTINS, 2002).

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no país. A partir daí, a iniciativa privada criou suas próprias instituições de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891), ao permitir a criação de instituições privadas. Um exemplo que evidencia essa afirmação diz respeito as cinco reformas que envolveram o ensino superior brasileiro no período referente à Primeira República - 1891, 1901, 1911, 1915 e 1925 - em incentivo ao ensino privado. Consequentemente, entre 1889 e 1918, foram fundadas 56 novas instituições de ensino superior, em sua maioria privadas (BORTOLANZA, 2017).

Foi nesse contexto que surgiram as primeiras universidades brasileiras, ou seja, caracterizada pelo centralismo político herdado do regime imperial e do controle do Estado para com a educação. As Universidades de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) foram as três primeiras experiências de instituições denominadas como universidades, que, por diversas razões a serem apontadas no segundo capítulo, não perduraram. Apenas em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, a URJ, nascida a partir da junção das escolas de

Medicina, Direito e Engenharia. Em 1927, foi fundada a UMG, com a aglutinação de cinco faculdades – Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia e Odontologia.

A tese - uma vez reconhecida a expansão do ensino superior privado no decorrer da Primeira República - é de que o modelo napoleônico de universidade se apresentou adequado, uma vez que assumia a aglutinação de cursos superiores existentes e de natureza profissional, o que revela um centralismo político-educacional herdado do regime imperial, por intermédio do controle do poder público federal (URJ, em 1920) e estadual (UMG, em 1927). Defende-se, portanto, que a tradição das escolas superiores isoladas e independentes pré-existentes, de natureza pouco universitária, que se estabelecera desde a chegada de D. João VI em 1808, continuava sem real alteração e se expressava pelo modelo francês/napoleônico de universidade.

O referencial teórico desta pesquisa está demarcado à luz da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer⁸, amplamente influenciada pelo denominado giro linguístico-pragmático ocorrido na filosofia em meados do século XX, a partir de uma nova concepção ontológica, especialmente influenciada por Martin Heidegger⁹.

Desse modo, coloca-se a linguagem e a pragmática como condição de possibilidade para compreensão do próprio mundo, que passa a se manifestar em linguagem, demandando uma nova perspectiva ontológica e, conseqüentemente uma nova hermenêutica que lhe compreenda, sendo este o papel da hermenêutica filosófica, que leva em consideração a temporalidade e a própria condição existencial do indivíduo que a interpreta, pautada na linguagem e no diálogo.

Na linguagem, considerada por Gadamer como uma experiência histórica e intersubjetiva, o mundo se revela, o que conseqüentemente leva o ser a se compreender como ser-no-mundo. A estreita relação entre o perguntar e o compreender é a via da real dimensão à experiência hermenêutica. Dessa forma, a hermenêutica é a ontologia e a fenomenologia da compreensão (ALVES; OLIVEIRA, 2019).

⁸ Hans-Georg Gadamer foi um filósofo alemão considerado um dos maiores expoentes da hermenêutica. A sua obra de maior impacto foi “Verdade e Método” (1960), onde elaborou uma filosofia propriamente hermenêutica. No pensamento gadameriano, a hermenêutica volta-se para a filosofia, assim como a linguagem transforma-se em um mecanismo de atribuição de sentido, em que a interpretação significa dar sentido a algo, propondo como problema o tripé: interpretação - compreensão - aplicação.

⁹ Martin Heidegger foi um filósofo, escritor, professor e reitor universitário alemão. É reconhecido como um dos mais importantes filósofos do século XX. Pertenceu à fenomenologia iniciada pelo seu professor Edmund Husserl, e ampliou seus horizontes a partir de pensamentos diversos, como a filosofia da vida de Wilhelm Dilthey e a interpretação da existência de Søren Kierkegaard. Os principais objetivos de Heidegger foram criticar a metafísica característica da filosofia ocidental, como também forneceu uma base intelectual para uma nova compreensão do mundo.

A ideia de que a hermenêutica tem como objeto a compreensibilidade do sentido vem de sua etimologia, expressa a partir das três orientações básicas do significado de hermenêutica: expressar (dizer, falar), expor (interpretar, explicar) e traduzir (ser intérprete). No entanto, podemos observar que as últimas duas funções poderiam ser reproduzidas pelo mesmo verbo, pois o traduzir, em certo sentido equipara-se a interpretar, portanto, restando apenas dois significados: expressar e interpretar. Assim, interpretar algo significa procurar o sentido interno por detrás do que foi expresso, enquanto o expressar anuncia algo interior (ALVES; OLIVEIRA, 2019).

O objetivo da hermenêutica é a interpretação, ou seja, objetiva atribuir sentido a um enunciado, sendo atribuída ao sujeito a tarefa de se extrair o real alcance, ou seja, o seu significado. O método histórico é um método que remete ao estudo dos dados da fonte de pesquisa sob uma perspectiva histórica. Portanto, a hermenêutica histórica significa interpretar esses documentos sob a perspectiva histórica, dando-lhe credibilidade e autenticidade, através da construção retórica da prova e lógica explicativa, pela construção poética da narrativa expressa pelo texto produzido pelo pesquisador.

Num sentido existencial, o tempo surge como uma unidade de compreensão das vivências em seus três estados, representados pelo passado, presente e futuro, na qual a vida é entendida como uma unidade de sentido e, conseqüentemente de seu caráter hermenêutico (ALVES; OLIVEIRA, 2019).

Hermenêutica e consciência histórica se constituem em dois elementos básicos da obra de Gadamer, “Verdade e Método”, tendo como enfoque central a questão da historicidade para a hermenêutica. Desde o surgimento da consciência histórica, a compreensão converte-se em uma tarefa e, assim precisa de um direcionamento metodológico. Para Droysen¹⁰, a historiografia nada mais era do que “investigar e nada mais que investigar” (GADAMER, 1999, p. 332) e perguntar sempre de novo e que, sua resposta nunca será unívoca, sendo que o mesmo sujeito que investiga a história é o mesmo que a faz. Portanto, é na argumentação que se inicia a reflexão epistemológica.

O problema hermenêutico se dividia entre a compreensão, a interpretação e a aplicação. Porém, a fusão dos dois primeiros elementos trouxe como consequência a completa desconexão

¹⁰ Johann Gustav Droysen foi um dos mais importantes historiadores alemães do século XX. Em linhas gerais, propôs que a finalidade do estudo da história não deveria ser nem a assimilação de exemplos práticos, nem a memorização de fatos particulares, mas o aprendizado do que designou “pensamento histórico”. A mais conhecida citação atribuída a Droysen é a de que a essência do método histórico é o ato de “compreender pesquisando” (*forschendes Verstehen*). A teoria da história de Droysen vai, na verdade, além de uma metodologia hermenêutica capaz de demarcar a especificidade da história diante de outras formas de conhecimento, imbricada em fortes motivos éticos e políticos.

do terceiro momento da problemática da hermenêutica, o da aplicação, que, na realidade, “a própria compreensão se mostrou como um acontecer” (GADAMER, 1999, p. 462).

No entanto, veremos que o resultado da aplicação da hermenêutica como reveladora de sentido, percebidas como um modo de “compreender o compreender”. Como se esclarece, esta pesquisa perpassa o capitalismo liberal, a defesa da liberdade de ensino e a defesa articulada do setor privado em prol da universidade livre.

À luz do contexto histórico, referente ao período entre 1870 e 1932 (da *ilustração brasileira* ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova), tem-se uma época conflituosa, caracterizada por um campo de disputas, em que a universidade se apresenta como um instrumento de lutas sociais.

Nesse sentido, a educação é percebida como um instrumento voltado para o esclarecimento e emancipação, objetivando a formação de cidadãos conscientes, críticos, ativos e criativos para lidarem com os problemas sociais e educacionais, como também visando à busca de soluções a estas e outras questões, enquanto protagonistas desse processo. Portanto, consideramos a hermenêutica gadameriana como um aporte necessário para a compreensão, interpretação e análise a respeito do nosso objeto de estudo, a universidade brasileira.

Com a finalidade de atingir os objetivos propostos, esta investigação é composta por seis capítulos.

O primeiro capítulo trata da questão, *Da ilustração brasileira às reformas educacionais na Primeira República*. Tem-se como objetivo contextualizar e historicizar o período anterior à criação e implantação das três primeiras universidades brasileiras de vida breve ou vida curta privadas (CUNHA, 2007, p. 177): Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912), bem como das duas universidades de longa vida que vingaram (CUNHA, 2007, p. 189), a URJ (1920) e a UMG (1927).

Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira leva em conta os projetos anteriores ao período republicano, inaugurado em 1889, particularmente desde os anos de 1870, época que representa uma nova etapa relacionada aos debates sobre universidade em nosso país (Barros, 1959). Na segunda parte, são discutidas as cinco reformas educacionais referentes à educação superior da Primeira República, as quais aconteceram em 1891, 1901, 1911, 1915 e 1925.

No segundo capítulo, intitulado *As Universidades Brasileiras de Vida Breve: Manaus, São Paulo e Paraná*, tem-se como objetivo delinear a história das universidades de iniciativa privada: Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912), conhecidas como de vida breve ou

vida curta (Cunha, 2007), visando às transformações ocorridas em resposta às mudanças contidas nas legislações brasileiras vistas no primeiro capítulo.

O terceiro capítulo, denominado *A construção das duas primeiras universidades brasileiras*, tem como finalidade delinear a história das duas primeiras universidades brasileiras, URJ (1920) e UMG (1927), considerando o recorte temporal dessa investigação estabelecido entre 1870 e 1932.

A trajetória institucional de ambas traduz claramente que foram estrategicamente construídas, mobilizadas pelos interesses políticos e econômicos da época, pois foram fundadas nas principais regiões brasileiras, Rio de Janeiro e Minas Gerais, considerados importantes polos industriais.

Trata-se de um objeto de discussão desse capítulo trazer o Manifesto de Córdoba (1918) como um importante movimento colaborativo para a formação da identidade nacional de vários países latino-americanos, representados por movimentos, manifestos estudantis e comunitários, em resposta ao ambiente universitário conservador, autoritário e colonial.

Outro objeto de discussão desse capítulo diz respeito a um importante documento produzido na década de 1920, que expressa significativamente os debates acerca das questões educacionais, especialmente sobre o ensino superior, representado pelo inquérito educacional produzido pelo jornal OESP: O Inquérito de 1926. Liderado por Fernando de Azevedo, fez referência a um projeto de instituição universitária, que, na realidade, culminou na criação da USP (1934).

O quarto capítulo foi referenciado como *As Conferências Nacionais de Educação entre 1927 e 1929*. Considerando a ordem cronológica dos fatos ocorreram quatro CNE no período referente à Primeira República, mas o presente capítulo tem como objetivo analisar o conteúdo das três primeiras CNE, especialmente em relação ao ensino superior.

Além disso, trata-se de um objeto de discussão desse capítulo abordar a respeito de um importante documento produzido na década de 1920, que expressa significativamente os debates acerca das questões educacionais, especialmente sobre o ensino superior, representado pelo inquérito educacional produzido pela ABE: o Inquérito de 1928 sobre o Problema Universitário Brasileiro (1929), aprovado no bojo da II CNE (1928) em Belo Horizonte.

O quinto capítulo, intitulado como os *Primeiros marcos legislativos das universidades brasileiras*, tem como objetivo analisar a estrutura das reformas educacionais executadas pelo Ministro do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), Francisco Campos, responsável pelos primeiros marcos legislativos referentes ao ensino superior brasileiro nos anos de 1930.

O sexto capítulo, denominado *A IV CNE e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: velhas questões e novos desafios*, tem como propósito analisar o conteúdo referente à IV CNE e a sua contribuição para a educação em geral, especialmente em relação ao ensino superior, considerando que esse evento culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), percebido como um importante convite à reestruturação do aparelho educacional; portanto, um ultimato à sociedade brasileira diante da urgência e gravidade dos problemas educacionais.

CAPÍTULO 1 - DA ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A temática central desta pesquisa tem por objeto a criação das duas primeiras universidades brasileiras públicas, respectivamente federal e estadual: a URJ (1920) e a UMG (1927) (CUNHA, 2007), mais especificamente, das suas principais características, estruturas e concepções.

Desse modo, os seguintes questionamentos parecem ser válidos: Como surgiram as primeiras universidades no Brasil? Por que foram implantadas tão tardiamente? Qual o contexto político, econômico, social, cultural e educacional promoveu a criação das primeiras universidades brasileiras? Quais as principais características, problemas e desafios encontrados pelas universidades em seu surgimento?

Durante o processo brasileiro de colonização, foi delineada uma Nação periférica e dependente economicamente, determinada pela relação social estabelecida entre os proprietários dos meios de produção e da força de trabalho.

Constituíam-se mediante uma economia desenvolvida por meio da monocultura da cana-de-açúcar, exploração da terra pelo Estado, alta concentração fundiária, exploração da mão-de-obra escrava e exorbitantes taxas de lucro.

No período colonial, a imprensa e as universidades eram proibidas no país. Desse modo, era dificultado o acesso a qualquer fonte de conhecimento pelo receio de induzir ideais de independência, modernidade e progresso, sob a influência do iluminismo e da Revolução Francesa. Nesse período a preocupação era com a manutenção da ordem.

O Período Imperial (1822-1889) foi caracterizado pela chegada da família real ao Brasil em 1808, pela elevação do Brasil a Reino, em 1815, o que culminou na declaração da independência em 1822.

Após a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, iniciou-se o desenvolvimento do ensino superior brasileiro, a exemplo da Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809), dentre outras. Tais iniciativas objetivavam atender às necessidades da Corte.

Cátedras se aglutinaram em cursos que se tornaram academias, mas não tiveram modificações substanciais. Um exemplo pertinente a ser citado diz respeito ao curso de Engenharia, que foi criado para atender à necessidade de construção das estradas de ferro,

ocasionando a criação da Escola Politécnica no Rio de Janeiro (1874) e, no ano seguinte, da Escola de Minas Gerais, em Ouro Preto.

Com a queda do Império diante da Proclamação da República (1889), já se faziam presentes, desde os anos de 1870, o positivismo, a defesa da liberdade de ensino, proclamada, por exemplo, pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio Carvalho) como registrado neste capítulo (BORTOLANZA, 2017; CAMARGOS, 2018; CUNHA, 2000; PERES, 2005; SAVIANI, 2010; SCHUTZER; CAMPOS, 2014; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Nesse contexto, a educação é considerada um processo complexo, articulado e inacabado, dependente da época e sociedade vigente, representadas pelo contexto social. Em nosso país foi concebida sob um sistema dual: um ensino para a elite (detentora dos meios de produção) e outro para o povo, como também caracterizado pelo ensino público e privado.

O presente capítulo tem como objetivo contextualizar e historicizar o período anterior à criação e implantação das três primeiras universidades brasileiras de vida breve ou vida curta privadas (CUNHA, 2007, p. 177) - Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912), bem como das duas universidades de longa vida que vingaram com o nome de universidade (CUNHA, 2007, p. 189), que foram a URJ (1920) e a UMG (1927).

Tal exercício de pesquisa versa em torno do objetivo geral. Este capítulo é dividido em duas partes: a primeira leva em conta os projetos anteriores ao período republicano, inaugurado em 1889, particularmente desde os anos de 1870, época que representa uma nova etapa relacionada aos debates educacionais em nosso país (BARROS, 1959).

Na segunda parte, são discutidas as cinco reformas educacionais referentes à educação superior da Primeira República.

1ª. PARTE DO CAPÍTULO - A ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA

A ideia de universidade

Roque Spencer Maciel de Barros (1959) foi um dos principais autores que estudou a história da universidade brasileira. O autor apresentou o liberalismo como a-histórico e neutro, ou seja, não levava em consideração as contingências históricas, econômicas e sociais de nosso país, revelando uma personalidade conservadora e arcaica (ORSO, 2003, 2021).

Porém, defendeu incansavelmente os princípios liberais em prol de um ensino democrático, gratuito e laico, mas, ao mesmo tempo, revelou-se um ideólogo que representava o pensamento da classe dominante.

Dessa maneira, o liberalismo não se constitui em uma concepção homogênea nem em princípios comuns, pois existem, nesse âmbito, várias interpretações. Mas, neste momento, importa-nos considerar que, para Barros (1959), o liberalismo era percebido como uma filosofia que expressava uma concepção de mundo, de vida e de homem, utilizada como uma espécie de fio condutor para demarcar etapas, autores, ideias e obras.

Contrariamente ao que ele defendia, acreditamos que o homem não resulta somente das escolhas individuais, mas sim como um produto do meio, considerando que somos seres históricos e sociais, visto que as representações do real não são neutras.

Apesar de parecer contraditório, essa contradição desaparece quando se percebe que o essencial para o liberalismo não representava a defesa em prol da liberdade, mas, sim, da propriedade e da sociedade de classes.

Desse modo, o liberalismo é como uma doutrina flexível, capaz de propiciar muitos arranjos ideológicos que acolhem diferentes atitudes práticas, desde a defesa da liberdade, da igualdade e da democracia, até a adoção de posturas e de medidas autoritárias, conservadoras, ditatoriais e arcaicas (ORSO, 2003).

Ao longo dessa investigação, podemos detectar que, ao tentar mascarar a sociedade de classes e seus interesses, os liberais deslocaram o cerne de suas preocupações para o eixo educacional, percebido como responsável pelo desenvolvimento econômico e social que, na realidade, acarretou a defesa e conservação do *status quo* (ORSO, 2003, 2020).

Para Oliveira Viana (*apud* VITA, 1965), o centro de politização e redistribuição do idealismo político se encontrava concentrado nas academias superiores, situadas no Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Bahia, ambientes em que, a partir de 1827, formaram-se os representantes dessa geração, que tiveram seus mestres formados sob o espírito da velha Universidade de Coimbra.

Aqueles mencionados centros de cultura nacional se tornaram os mais legítimos focos dos ideais europeus, com a tendência à disseminação, no Brasil, das ideias novas sendo um núcleo ainda diminuto advindo de todas as classes sociais, dotado de diversas personalidades (advogados, literatos e cientistas), inseridas em atividades intermitentes e dispersas. Para os republicanos, a estrutura arcaica e os pensamentos antigos eram responsáveis pelas mazelas sociais (VITA, 1965).

Na realidade, o subtítulo deste capítulo foi o título da tese de livre-docência de Barros, defendida na USP, no ano de 1959, tendo sua pesquisa como tema central: *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*. É considerada uma obra clássica de reconstrução da trajetória histórica e da ideia dos projetos de universidade em solo brasileiro.

Para adentrar o pensamento e ideias de Barros (1959), passamos pela ideia de *ilustração brasileira*, de universidade, do ensino livre e dos reais motivos e finalidades que mobilizaram a criação da universidade em solo brasileiro.

A locução, *ilustração brasileira*, utilizada primeiramente por Barros (1959) e aprofundada por Luiz Washington Vita (1965), foi alvo de muita polêmica. Essa expressão era utilizada para referenciar o período entre 1870 e 1914, representado pelo final do período imperial e seu término teve como referência o início da Primeira Guerra Mundial.

Os seguintes questionamentos mobilizaram a investigação científica de Barros: por que a universidade foi criada tão tardiamente em nosso país? Por que o ensino superior foi criado apenas durante o período imperial, enquanto outros países latino-americanos criaram suas universidades no século XVI? Por que a universidade no Brasil foi efetivamente concebida após a Proclamação da República? (ORSO, 2021).

Entretanto, não se conseguia encontrar motivos satisfatórios que explicassem tal atraso, considerando que essa instituição poderia contribuir significativamente para a vida cultural do nosso país. Diante da dificuldade em encontrar uma justificativa pertinente, deslocou-se o cerne de sua pesquisa para a compreensão da evolução do pensamento de Luís Pereira Barreto¹¹ e de seu significado pedagógico.

Desse modo, encontrou elementos que auxiliariam na resolução das suas antigas inquietações a respeito da questão universitária. Para Barreto (1959), mediante a ilustração (evolução intelectual), a disseminação da educação, especialmente do ensino superior, poderia transformar o Brasil em um país que se colocasse ao nível do século, objetivando se igualar aos europeus em matéria de desenvolvimento (ORSO, 2021).

Outro acontecimento que o auxiliou na compreensão da questão do atraso relacionado à criação da universidade foi a participação de Barros (1959) na Campanha mobilizada em favor da Defesa da Escola Pública (nos anos 1950), pois muitos debates e discursos efetivados no evento reeditaram os acontecimentos referentes ao período imperial (ORSO, 2001).

¹¹ Luís Pereira Barreto (1840-1923) foi médico, cirurgião, político, cientista, filósofo, jornalista, agricultor e sanitarista brasileiro. Conheceu a ideologia positivista através das obras de Comte, sendo conhecido como o precursor desta filosofia no Brasil. Percebia o positivismo como uma filosofia orientadora da ação que servia para auxiliar no diagnóstico da sociedade brasileira, bem como a possibilidade de formular alternativas para o desenvolvimento do país.

Para Barros (1959), as universidades constituíam autênticos centros intelectuais e éticos, que representavam um espaço de renovação, porém, ainda se encontravam distantes do cumprimento adequado de sua função. Faltava-lhes tradição.

A falta de tradição e de herança cultural não explicava, por si só, esse fenômeno, considerando que apenas depois de resolver os problemas básicos de nossa existência histórica e a relativa estabilidade das instituições universitárias possibilitar-se-iam as condições para a fermentação ideológica (universalização da cultura). Assim, tornou-se evidente que o desenvolvimento do pensamento e de ideais filosóficos não poderiam ser efetivadas à margem das universidades (VITA, 1965).

A universidade na concepção de Barros (1959)

Como vimos, a consciência da necessidade de criação de universidades no Brasil surgiu no século XVII, correspondente a um período anterior à Independência, passando a ser formulada de modo mais consistente após a chegada da família real portuguesa em 1808.

Para Barros (1959), os motivos de tal atraso se encontravam evidentes a partir da observação dos conflitos existentes entre os interesses e concepções de universidade na época imperial, particularmente, em suas duas últimas décadas.

Embora pareça contraditório, as primeiras preocupações das políticas desenvolvidas nesse período foram com o ensino superior, e não com o ensino primário e secundário.

A explicação pertinente, nesse particular, diz respeito ao fato da necessidade de organização do país após a vinda da família real, visando garantir uma estrutura jurídica plausível para a organização do país, como também se justificavam os cuidados relacionados às questões de saúde. Tanto que, em 1808, foram implantadas as primeiras Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e, em 1827, as Faculdades de Direito de São Paulo e de Olinda.

O fato que mais chama a atenção é que o ensino foi caracterizado pela ausência de um sistema de educação nacional, sendo o ensino primário insuficiente e deficiente e o secundário, aquele que não oferecia o mínimo preparo, sendo, para este, necessária apenas a apresentação de um certificado de conclusão e um ensino superior anacrônico e falho.

Apresentava-se, então, nesse contexto, uma situação gravíssima. No caso do ensino superior, os diplomas não eram procurados em virtude de uma vocação, mas em função do *status* social que conferiam.

Além disso, a negligência do professor em relação aos métodos de ensino e nenhuma assiduidade eram consideradas falhas graves. Diante das condições precárias, inclusive salarial, os docentes precisavam desempenhar outras funções laborais, o que prejudicava o desempenho e dedicação do mestre à docência (BARROS, 1959).

A própria organização das escolas impedia o seu progresso, considerando que, além da má remuneração, muitas vezes, dedicavam-se a várias disciplinas, para as quais geralmente não tinham especialização. Podemos acrescentar a situação dos alunos que se encontravam mal preparados e pouco empenhados em relação aos estudos (BARROS, 1959).

Quanto à metodologia de ensino, os professores insistiam na excelência da teoria (livros e compêndios), limitando-se simplesmente à exposição de doutrinas e opiniões alheias, pois apenas reproduziam as concepções adotadas pelos mestres europeus (BARROS, 1959).

O professor era obrigado a modelar seu trabalho baseado em um compêndio previamente aprovado pelo Governo, o que era percebido como uma forma de cercear a liberdade de exposição e de pesquisa. O Governo intervinha indiretamente no conteúdo do ensino, obrigando o professor a adotar essa posição docilmente (BARROS, 1959).

Em uma enervante rotina, não estudava, não se atualizava e, às vezes, nem pensava mais. Tal ambiente não favorecia a investigação e a criação original. O ensino prático nas faculdades não existia. Além disso, as instalações eram precárias ou inexistentes (BARROS, 1959).

Nada se fazia a respeito dos viveiros do professorado, diante da falta de compromisso com a questão da formação docente, como também em relação à organização do sistema de educação nacional.

As Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia eram voltadas para a formação de profissionais, considerando que o que menos se aprendia era em relação à profissão escolhida. Não se poderia esperar do ensino superior, na situação em que se encontrava, que estivesse apto para formar a elite e que fosse capaz de direcionar o país ao progresso, tornando-se evidente que precisava ser remodelado.

Porém, os males detectados, desde a falta de preparo do alunado à insuficiência dos docentes, como também de toda a gama possível de defeitos, constituíram a situação do ensino superior que foi analisada por vários ângulos e personalidades (BARROS, 1959).

Mas, diante da quase unanimidade das análises realizadas, foram detectadas nítidas divergências quanto à ideia central que deveria presidir à reorganização do ensino superior: a criação de uma universidade era muito esperada e, por outras vezes, acreditavam que todos os

problemas seriam resolvidos a partir da implantação da liberdade de ensino, compreendida em sentidos diversos e até opostos (BARROS, 1959).

As tentativas de criação de uma universidade, no período imperial, foram várias: Barros (1959) destacou cinco tentativas: em 1823, 1842, 1847, 1870 e 1881 e, Teixeira (1989) destacou que entre 1808 e 1882 (do projeto de José Bonifácio até o de Rui Barbosa) foram propostos 42 projetos, porém todas malogradas. Com exceção do projeto de 1823, que propôs a criação de duas Universidades (uma em São Paulo, e outra em Olinda), provisoriamente governadas pelos estatutos da Universidade de Coimbra (BARROS, 1959). No entanto, apesar de sua aprovação pela Assembleia Constituinte, tal projeto foi abandonado.

Essas tentativas reforçaram a sua tese favorável à mínima intervenção estatal, contrária à centralização. Os liberais se dividiam entre os defensores da não intervenção estatal e os que buscavam conciliar a ideia de liberdade de ensino e da intervenção por parte do Estado, que teria o papel educador, sem a imposição de doutrinas, entretanto, responsável por suas despesas (BARROS, 1959).

Até 1842, embora se perpetuasse a discussão a respeito do problema da universidade, não foi apresentado outro projeto com essa finalidade. Em 1827, foram criados dois cursos jurídicos; em 1832, o ensino médico foi reorganizado, mas a implantação da universidade no Brasil foi procrastinada.

Alguns eram a favor e outros contra a criação de universidades; por exemplo, o Ministro do Império, José Inácio Borges, combatia a organização da universidade, considerando que a subdivisão do estudo propiciaria resultados mais efetivos do que a sua reunião em um só centro, porém tal ação provocou ciúmes provinciais.

Já Bernardo Pereira de Vasconcelos, apesar de reconhecer a universidade como sendo um espaço importante para a propagação do conhecimento a partir da formação de escolas advindas de ciências diversas, não escondia a sua preferência pela instalação da universidade no Rio de Janeiro (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

Em 1842, o projeto elaborado pela Seção do Conselho de Estado, encarregada dos negócios do Império, assinado por José Cesário de Miranda Ribeiro, ia ao encontro da linha defendida por Bernardo de Vasconcelos, que propunha a criação de uma universidade a partir de uma cópia literal dos Estatutos da Universidade de Coimbra, de acordo com o modelo da reforma de 1772. Também estabelecia que fossem extintos os cursos jurídicos existentes (São Paulo e Olinda) e a Faculdade de Medicina da Bahia (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

O projeto de 1842 foi considerado um atestado eloquente da força do pensamento centralizador difundido na época que, ao mesmo tempo, representou um importante registro da

influência exercida por Coimbra em relação à concepção do ensino superior brasileiro. Não havia recursos disponíveis para a criação de universidades, sendo a alternativa viável a implantação de uma única (BARROS, 1959).

Faz-se necessário ressaltar que os projetos de universidade eram percebidos como uma projeção das sombras do modelo político e administrativo da universidade napoleônica, baseada nos Estatutos da Universidade de Coimbra de 1772 (BARROS, 1959).

Na verdade, temiam que a universidade fosse criada em conformidade com o modelo napoleônico (coimbrão), caracterizado pela forte presença do Estado na organização, manutenção e regulação, dotado de caráter centralizador.

O modelo napoleônico de universidade se refere a um sistema centralizado na Universidade Imperial francesa, formada por academias que se estendiam aos Países Baixos e à Itália – percebidas como fruto do desenvolvimento da técnica, da ciência e da tecnologia da Revolução Industrial, mas, principalmente, da República Jacobina (1793), em que as escolas superiores passaram a constituir o estrato superior do sistema educacional francês, objetivando a formação de quadros para a classe dirigente.

Tal modelo enfatizava o caráter instrumental da universidade que tinha como meta a ordem e o progresso. Nesse contexto, a educação era percebida como instrumento, ao mesmo tempo, de coerção, de controle social e de construção de hegemonia em torno da ideologia do Estado, comandada por Napoleão Bonaparte (1769-1821). As questões de ordem sociopolíticas e socioeconômicas seriam atribuídas e solucionadas pela via da educação, representada pela universidade.

O modelo napoleônico não se apoiava em um pensamento filosófico pois, na realidade, refletia uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sob os cuidados do Estado, exercida por mediação da legislação, do controle financeiro e de nomeações em todo o território nacional, objetivando a modernização da sociedade, a construção de uma identidade nacional e a (con)formação da classe trabalhadora (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

A influência da cultura francesa foi ampla e profunda. Assim, evidencia-se que a universidade brasileira nasceu como filha tardia da universidade europeia, sobretudo do modelo francês, constituída por faculdades isoladas, que mais tarde foram agrupadas em universidades (LUCCHESI, 2011). Esse modelo perdura até hoje, disseminado por toda a Europa a partir do século XVI, sobretudo, dos séculos XIX e XX, por todos os continentes, tornando-se o elemento central dos sistemas de ensino superior, ainda à procura de uma definição de universidade, impossível de ser encontrada (CHARLES; VERGER, 1996, p. 8).

Nas universidades brasileiras, vivemos dias napoleônicos, considerando que ainda reproduzimos as ideias originadas da época da Revolução Francesa e do domínio de Napoleão Bonaparte. Nosso país vivencia com entusiasmo essa raiz francesa, pois conservamos, seguimos, reproduzimos e promovemos os principais conceitos norteadores da Reforma Cabanis (PRADO, 2022).

Esta foi um conjunto de políticas, normas e iniciativas de uma reforma referente ao ensino médico que, após a Revolução Francesa, resultou em modelos de ensino superior orientados ao profissionalismo, à disciplinaridade e à especialização, proporcionando a consolidação, na esfera da educação superior, do regime linear de formação profissional.

Tinha como base escolas ou institutos isolados, em que a pessoa não se formava na universidade, mas sim numa faculdade. Compreendia cinco elementos estruturais:

1. função social mais profissionalista do que científica ou cultural; 2. modelo organizacional estruturado em faculdades; 3. formação hospitalocêntrica de base intervencionista; 4. currículos orientados à disciplinaridade, em regime de progressão linear; 5. estratégia pedagógica analítica, tendente ao especialismo (ALMEIDA-FILHO, 2018, p. 48).

A principal consequência na esfera de influência do modelo francês de educação foi a hegemonia de uma formação disciplinar fragmentada e linear que se tornara promotora de formação técnica e profissional especializada. No início do século XX, a Reforma Flexner, uma reforma do ensino médico destinada a completar o ciclo iniciado pela Reforma Humboldt, que instalou a universidade de Berlim em 1810, provocou ampla renovação no sistema universitário norte-americano (ALMEIDA-FILHO, 2010), tornando-o padrão de excelência acadêmica no mundo contemporâneo.

Dessa maneira, uma reforma setorial do ensino médico provocou profundas transformações no ensino superior em geral. Assim, a Reforma Cabanis gerou um modelo de ensino superior baseado em unidades dotadas de autonomia para decidir de modo independente sobre normas, disciplinas e cursos – as faculdades a deslocar a universidade como principal instituição educacional da modernidade.

Incorporado à reforma educacional bonapartista, no início do século XIX, esse modelo de ensino superior tornou-se paradigmático para outras nações submetidas à influência cultural francesa - principalmente em países da Europa meridional e de suas ex-colônias - a exemplo do Brasil, Argentina e outros países latino-americanos (ALMEIDA-FILHO, 2018).

Nesse contexto, havia os que defendiam o ensino livre e aqueles que levantavam a bandeira em prol da criação da universidade, percebidos como algo conflitante.

Ao apontar esse exemplo, pretendemos dizer que o maior obstáculo à criação das universidades no Brasil era representado pela história das ideias. Assim, defendemos que o pensamento descentralizador era o maior adversário da criação de uma universidade em território nacional (BARROS, 1959).

Entre 1847 e 1870, as Faculdades de Direito e Medicina foram reformadas, mas nenhum novo projeto foi elaborado (ORSO, 2021).

Em 1870, com o término da Guerra do Paraguai e o advento do republicanismo, surgiram novos ideais no pensamento e na cultura brasileira, que ocasionaram a perda do poder centralizado na Igreja Católica (COELHO; SCHULZ, 2005; ORSO, 2001).

Sob o paradigma positivista europeu, inclusive o francês, característico das universidades modernas, vinculadas aos ideais liberais, constituíram-se, em grande parte, as instituições brasileiras, percebidas como reprodutoras desses preceitos comuns a todos os povos (COELHO; SCHULZ, 2005; ORSO, 2001).

A ideia de Humanidade única despertou na coletividade um otimismo: seria suficiente acelerar a marcha do país para que conseqüentemente se atingisse o nível dos mais avançados. Nesse ideal compartilhado de evolução, a universidade exerceu um papel fundamental (COELHO; SCHULZ, 2005; ORSO, 2001).

A educação superior passou a ser percebida como a principal força inovadora da sociedade, vista como o autêntico centro intelectual e ético capaz de renovar e transformar a Nação (ORSO, 2001).

No entanto, quando surgia a ideia da universidade, quando se tentava concretizar os projetos para a sua criação, entravam em conflito os interesses e ideologias de diversos grupos sociais que redundavam no mesmo questionamento: ou se cria a universidade em conformidade com os princípios liberais ou não se cria (ORSO, 2001).

Na realidade, a maioria dos projetos advinha de iniciativas oficiais de tendência centralizadora. Assim, a criação da universidade foi postergada, porém não esquecida (ORSO, 2001).

Na porta dos anos de 1870, apresentava-se como preocupação a questão da liberdade de ensino. Se é decretado o ensino livre reduz-se a intervenção governamental central a um grau mínimo, sendo considerada como essencial a proclamação do ensino livre, com ou sem universidades.

A essa corrente liberal se uniu o positivismo, sendo a universidade vista com desconfiança, percebida como um caminho que representava a expressão de odioso privilégio.

Talvez existisse uma raiz mais profunda: o temor à evolução do país que não encontrava eco em todos os espíritos, cujos olhos estavam direcionados ao modelo institucional alemão, percebido como representante da plena liberdade de ensino e aprendizagem, em que o poder público quase não intervinha na administração (BARROS, 1959).

O germanismo pedagógico humboldtiano¹² fez ressurgir a discussão a respeito da criação de universidades no território brasileiro. Dá-se início à batalha entre o ideal de liberdade de ensino e o ideal da universidade (BARROS, 1959).

A partir de 1870, inaugurou-se uma nova etapa referente aos debates educacionais em nosso país. Sem que o pensamento descentralizador perdesse a importância, novos ideais surgiram com intensidade: o germanismo passou a exercer uma forte influência no Brasil, por intermédio da França (BARROS, 1959).

Repercutiu entre os liberais, tais como Joaquim Nabuco, Rui Barbosa, Tavares Belfort, Domingos Carlos da Silva e o senador Vieira da Silva, que passaram a propugnar pela criação da universidade sob essa nova perspectiva (BARROS, 1959).

Vale ressaltar que, contrariamente a alguns liberais que defendiam a liberdade de ensino como a ausência da intervenção estatal, Joaquim Nabuco, Tavares e Rui Barbosa advogavam em prol do ensino público, do Estado-educador, nos termos democráticos e liberais (BARROS, 1959).

Nesse sentido, a Alemanha era percebida como o protótipo da liberdade (de consciência religiosa, científica e de ensino), considerada como o único modelo a ser seguido que, apesar da forte influência exercida, não chegou a ser implementado, senão parcialmente (BARROS, 1959; Orso, 2021).

Nesse contexto, inicia-se um debate a partir do binômio centralização/descentralização, que se choca e entrecruza com diversas concepções de universidade e de liberdade. Apesar das discussões, a questão central tratou do problema da liberdade de ensino (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

No ano de 1870, destacou-se também a fundação do Partido Republicano Paulista. A partir de então, aprofundou-se a crise do Império e ressurgiu a discussão a respeito da questão da criação da universidade no Brasil (ORSO, 2001).

¹² Relativo a Wilhelm von Humboldt, que viveu entre 1767 e 1835, responsável pela Universidade de Berlim em 1810, conhecida por ser o grande emblema da universidade moderna. Ele postulava que o ensino e a pesquisa deveriam ser indissolúveis.

Em 1870, o Ministro do Império, Paulino José Soares de Souza, em seu projeto, propôs a criação de uma universidade com quatro Faculdades (Medicina, Matemática, Ciências Naturais e Letras). Assim, procurou se aproximar do modelo germânico, buscando conciliar a ideia de universidade com a de liberdade de ensino (ORSO, 2021).

Essa foi uma época em que a consciência liberal desejava a separação entre a Igreja e o Estado, considerando que nesse período existia a Faculdade de Teologia, mas não uma Faculdade de Letras e de Filosofia, cuja criação era defendida. Nesse contexto, apesar da intenção de implantar essas duas instituições separadas ou reunidas, tal projeto não vingou (ORSO, 2021).

Na Bahia, Antônio Pacífico Pereira Couto e Rozendo Guimarães apresentaram um parecer contrário ao projeto de Paulino de Souza, que instituía a centralização completa, subordinando todas as escolas a um único regulamento.

A centralização seria o pior dos caminhos para qualquer Nação, principalmente para o caso do Brasil, em decorrência da sua extensão territorial, do futuro e da própria integridade do Império; assim, necessitava-se que fossem criadas universidades nas diferentes províncias.

Ficou evidente que o discurso era contra a centralização, explícito diante do apelo à liberdade de ensino. Na verdade, não se protestava contra a universidade, mas contra a concepção napoleônica do projeto (BARROS, 1959).

Lutavam por uma universidade que fosse constituída por estabelecimentos de ensino superior e profissionais, reunidos em um mesmo espaço e sob uma autoridade própria: o Conselho Universitário (BARROS, 1959).

Em 1881, Homem de Mello apresentou um projeto com o mesmo intuito, mas conciliou a ideia de liberdade de ensino e de criação de uma universidade. Propunha a transplantação para o Brasil dos princípios que nortearam a universidade alemã. Porém, fortalecia-se o grupo que se opunha à implantação de uma universidade em solo brasileiro (ORSO, 2021).

Para Barros (1959), o projeto exigia que a aprovação dos programas ficasse sob a incumbência do Estado; assim, anulava a liberdade de ensino (ORSO, 2021). De acordo com a visão de Barros (1959), apesar de o Ministro Barão Homem de Melo ser curiosamente um liberal, concebia a universidade à moda napoleônica. Por um lado, o Ministro fez da universidade o centro de todo o ensino do país, mas, por outro, manteve-a vinculada a um Conselho Superior de Instrução Pública que, conseqüentemente, encontrava-se subordinado ao Ministro, como um órgão de sua inteira confiança.

Esses dados referentes à organização administrativa da universidade evidenciam o caráter centralizador (BARROS, 1959).

Nesse contexto, os projetos de Paulino de Souza (1870) e de Barão Homem de Mello (1881) continuavam alicerçados sob o antigo pensamento coimbrão; por conseguinte, dotados de caráter rígido e centralizador. Tinham como proposta reunir as escolas superiores existentes no Brasil sob uma administração comum, tendo como sede a Corte, sendo esta responsável por ditar as diretrizes para toda a universidade (BARROS, 1959).

Diante da apresentação desse contexto, qual lugar poderia restar para a universidade? Nenhum. A universidade representava o regime próprio de um Estado superado que com ele deveria desaparecer. Em 1880, entre os positivistas, Pereira Barreto discutiu a questão a partir de uma série de artigos denominados: *A Propósito da Universidade*, em *A Província de S. Paulo*, composto por seis artigos.

Em 1874, na publicação do artigo intitulado *Filosofia Teológica*, destacou que a Igreja e a Academia eram duas instituições orientadas à instrução e que, na realidade, eram grandes cúmplices responsáveis pelo embrutecimento dos indivíduos (BARROS, 1959).

Percebia essas instituições como sendo “a verdadeira fonte de corrupção dos nossos costumes sociais” (BARROS, 1959, p. 325), tendo como solução a eliminação de ambas, para assim triunfar o ensino livre. Barreto reconhecia que existiam somente duas forças sociais capazes de arcar com a educação: a Igreja e o Estado; sendo preferível o apoio do Estado em caráter transitório (BARROS, 1959).

Para Pereira Barreto, parecia possível um compromisso provisório com o ensino oficial, mas nunca sob a forma universitária, sendo que essa oposição à universidade explicava a publicação de seus artigos no ano de 1880.

O próprio jornal se posicionou em defesa a seu colaborador. Antecipou-se quatro dias antes da publicação de Barreto, José Custódio Alves de Lima, que escreveu um artigo no mesmo jornal, intitulado: *A criação de uma universidade no Rio de Janeiro*. Tal escrita sustentava ideias centralizadoras e antiuniversitárias, as quais Pereira Barreto compartilhava (BARROS, 1959).

Para José Custódio Alves de Lima, a solução para os problemas do país se encontrava, em última análise, no desenvolvimento da instrução intelectual. Na realidade, em sua concepção, a universidade era responsável pelo agravamento das desigualdades sociais existentes em nosso país; era percebida como um obstáculo à reorganização social (BARROS, 1959).

Nuno de Andrade, no Congresso de Instrução (1882), realizado no Rio de Janeiro, emitiu um parecer a respeito do problema da criação da universidade. Ele afirmou taxativamente sobre a função educadora do Estado, percebida como inalienável, por natureza.

Para ele, era necessária a criação de universidades, baseada no modelo germânico, decorrente da concepção de um Estado educador, neutro em seu aspecto doutrinário e que desempenhasse a autêntica liberdade de ensino (BARROS, 1959).

Porém, se não fosse tal modelo de universidade a ser adotado, melhor seria que não se construísse nenhuma, considerando que o projeto apresentado até então demonstrava que seria implantada uma universidade à moda napoleônica (BARROS, 1959).

Em suma, nesse evento, as discussões giraram em torno da necessidade de criação desse estabelecimento, de sua organização, das faculdades que deveriam constituir, das condições de autonomia das instituições existentes nas províncias e da Escola de Minas de Ouro Preto em relação à universidade (BARROS, 1959).

Além disso, discutiram a respeito da organização do Conselho Universitário e do Conselho Superior de Instrução Pública, das atribuições de ambos e da criação de uma inspetoria geral de instrução superior (BARROS, 1959).

A resposta a essas questões foi desmembrada em dois pareceres que foram publicados nas Atas e Pareceres do Congresso, ambos assinados por Almeida Oliveira e pelo conselheiro Antônio Joaquim Ribas. Este último se posicionava favorável à absorção de todas as faculdades e demais instituições de ensino superior da Corte e das províncias à universidade, mas discordava a respeito da necessidade da criação do Conselho Superior, sendo que, para ele, era suficiente a permanência do Conselho Universitário (BARROS, 1959).

Antônio Joaquim Ribas foi um dos raros intelectuais que não fez objeções ao projeto governamental. Já o advogado maranhense, Almeida Oliveira, era um dos maiores defensores da liberdade de ensino, percebida como a grande chave para a solução dos problemas do país (BARROS, 1959).

De acordo com a concepção de Almeida Oliveira, não precisaríamos de uma instituição obsoleta como a universidade. Se fosse somente para preparar profissionais como também fazia a Alemanha, ela não serviria. As escolas brasileiras já nos proporcionavam o alcance desses objetivos, então qual seria a finalidade da universidade? (BARROS, 1959).

Em seu ponto de vista exerceria uma função puramente científica. Ele apresentou um projeto à Câmara dos Deputados em 18 de setembro do mesmo ano, em que destacava a questão da liberdade de ensino, traduzida como oposição à centralização universitária, associada às preocupações sociais e econômicas do país (BARROS, 1959).

Cada vez mais, o germanismo pedagógico adquiria consistência e esteve presente nas Atas e Pareceres do Congresso de Instrução. O documento mais significativo do germanismo pedagógico, nesse período, foi o livro de Domingos Carlos da Silva, professor da Faculdade da

Bahia, intitulado, *Da Reforma do Ensino Superior no Brasil*, publicado em 1883 (BARROS, 1959).

Ele acreditava na instituição universitária ao invés de faculdades isoladas e considerava ser esse um espaço propício para o estudo das ciências e das letras, percebido como indispensável para o desenvolvimento das carreiras profissionais (BARROS, 1959).

Assim, seria a universidade autônoma de que o país necessitava, de modelo alemão, mas não bastaria a criação de apenas uma universidade. A adoção de tal formato, por si só, não resolveria o problema do nosso ensino superior, como também não apenas o liberalismo triunfante, considerando a oposição existente entre a liberdade do ensino e a criação de universidade, necessitando da junção de ambas (BARROS, 1959).

Em suma, optavam pela universidade ou pela liberdade de ensino; mais um motivo que justificava o seu adiamento, considerando que, até aproximadamente 1868, o modelo napoleônico imperava. A partir de 1870, os discursos eram mais direcionados para a liberdade de ensino do que para a criação de uma universidade (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

No entanto, não existia incompatibilidade entre a implantação de uma universidade e de um ensino livre. A questão era que se pensava na universidade napoleônica, em seus estatutos, doutrinas teóricas, orientações práticas e administração rígida, impostas pelo poder central, como um impedimento ao ensino livre. Nesse período, a prioridade passou a ser a defesa do ensino livre em vez da universidade.

Então, com ou sem universidade, a bandeira principal passou a ser a defesa do ensino livre, sendo que cada grupo a defendia em conformidade com os seus ideais (liberais clássicos, cientificistas, positivistas e católicos), que, apesar dos conflitos, defendiam alguns princípios comuns, tais como: a manutenção das estruturas sociais vigentes e a ocorrência das mudanças naturalmente (ORSO, 2021).

Nessa época, predominou a defesa da ideia de liberdade de ensino, da desoficialização e da mínima intervenção estatal.

Entre as várias reformas educacionais implantadas no período referente à Primeira República, a tese liberal da não-intervenção do Estado foi levada às últimas consequências, até se perceber a necessidade de rever o papel do Estado para com a educação, sendo que esse movimento adquiriu maior intensidade após a Revolução de 1930 (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

Não se abandonava o ideário liberal, apenas se compreendia a importância do Estado, percebida como a maior garantia do cidadão, sendo esse o espírito que mobilizou a elaboração

do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), do qual tratamos no sexto capítulo (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

A Reforma Leôncio de Carvalho: a quebra do monopólio estatal e a abertura para a atuação corporativa

A Reforma Leôncio de Carvalho (1879) revelou indícios de um período liberal do ponto de vista administrativo, mas, concomitantemente, conservador no que tange à moral coletiva, direcionado à manutenção do *status quo*. A burocracia vivenciada nas instituições educativas demonstrava o nascimento de uma hierarquia estruturada por cargos, funções e profissões, cuja obtenção de titulações se mostrava legitimadora da honra, da recompensa material e do *status* social (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

Ressalta-se, assim, a Reforma Leôncio de Carvalho, também conhecida como Reforma do Ensino Livre (1879), instituída por Leôncio de Carvalho (1847-1912), Ministro dos Negócios do Império, professor e diretor da Faculdade de Direito de São Paulo e lente e diretor da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro (MELO; GOMES-MACHADO, 2009; VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

Participou ele ativamente da vida pública nacional, sendo eleito deputado pela Província de São Paulo e senador estadual no Governo de Américo Brasiliense. Dentre as questões educacionais, destacavam-se, nos documentos oficiais, a escassa quantidade de instituições escolares e os altos índices de analfabetismo (MELO; GOMES-MACHADO, 2009; VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

Tal Decreto determinava ser livre o ensino primário e secundário da Corte, como também o ensino superior em todo o Império.

O Decreto, de 20 de abril de 1878, modificou a organização curricular do Colégio Pedro II ao introduzir a frequência livre e os exames vagos (parcelados) orientados para a preparação para o ensino superior, bem como isentou os estudantes não católicos da instrução religiosa, que, na época, era um pré-requisito para a concessão do bacharelado em Letras.

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio Carvalho), continha vinte e nove artigos. O art. 1º instituiu a liberdade para a abertura de instituições em todas as etapas de ensino (primário, secundário e superior), desde que se submetessem a exames prévios nas escolas e, “(...) salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (BRASIL, 1879; PERES, 2005).

Era atribuição dos responsáveis pelos cursos e estabelecimentos apresentar algumas informações solicitadas aos órgãos competentes, tais como: comunicar o inspetor de instrução pública, no prazo de um mês, sob pena de multa, a respeito da abertura e do local de funcionamento dos cursos e escolas, qual seria o público a ser atendido (alunos internos, semi-internos ou externos), condições de admissão ou matrícula, programa de ensino e quais seriam os docentes responsáveis pelas aulas e cursos ofertados.

Conforme disposto no referido Decreto, as faculdades livres (particulares) tinham o direito de conferir a seus alunos os graus acadêmicos que as faculdades e escolas do Estado pudessem conceder, desde que os discentes obtivessem as devidas aprovações de acordo com os estatutos para a colação do mesmo grau (ALVES, 2021; BRASIL, 1879; MELO; GOMES-MACHADO, 2009).

O art. 20, em aditamento ao art. 1, autorizava qualquer pessoa, mediante inscrição prévia na secretaria de cada curso superior, em períodos pré-estabelecidos, a prestar exame de qualquer número de matérias do respectivo curso nas instituições de ensino superior dependentes do Ministério do Império, desde que comprovada a aprovação nas matérias preparatórias ou nas disciplinas antecedentes do curso, mesmo que o aluno não estivesse matriculado no curso ou tivesse frequentado as aulas (ALVES, 2021; BRASIL, 1879).

Esse artigo revelou que o ensino livre poderia ser ministrado em ambiente doméstico, em instituições privadas ou oficiais, desde que as respectivas Congregações disponibilizassem salas para cursos livres das disciplinas ensinadas nos mesmos estabelecimentos (art. 22). De qualquer modo, deveria ter um responsável que se submetesse à fiscalização governamental e prestasse as informações necessárias conforme exigido pelo Decreto.

O exame livre de qualquer disciplina ministrada em alguma faculdade fornecia o direito à matrícula para o estudo das que se seguissem imediatamente, na ordem do programa do estabelecimento e os de todas, ao grau conferido pela mesma faculdade, de acordo com as prerrogativas a ele inerentes (art. 20, §8) (ALVES, 2021; BRASIL, 1879).

Por exemplo, um aluno da Faculdade de Direito de São Paulo poderia obter a titulação de bacharel, mesmo que nunca tivesse sido aluno, desde que obtivesse aprovação nos exames de todas as disciplinas do programa (ALVES, 2021).

O art. 21 reconhecia os cursos livres, considerados como “associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinam as materias que constituem o programma de qualquer curso official de ensino superior” (BRASIL, 1879), sendo vedada a intervenção governamental na organização dessas associações.

Desde que cumpridas as exigências do parágrafo 1º (funcionamento regular por sete anos consecutivos e que ao menos quarenta alunos de seu curso obtivesse o grau acadêmico), poderia ser concedida a titulação de faculdade livre e, assim, gozar de todos os privilégios e garantias das faculdades oficiais (ALVES, 2021; BRASIL, 1879).

Constava também que qualquer cidadão, independentemente de sua nacionalidade, poderia ministrar aulas sem a necessidade de realização de provas de capacidade (ALENCAR, 2016; PERES, 2005).

Observa-se que o intuito do Decreto era quebrar o monopólio do ensino oficial, ampliar o número de vagas e o acesso à educação sem onerar o poder público, o qual assumiria somente as despesas de fiscalização (ALVES, 2021).

Fazendo uma retrospectiva em relação à questão público/privado, a Constituição de 1824, mesmo que indiretamente, admitia a existência desses dois âmbitos, embora nem o setor privado nem a Igreja Católica expandissem o ensino superior na época.

Mas, a partir do Ato Adicional de 1834, o ensino superior sofreu várias tentativas de descentralização, mobilizando reflexões acerca do binômio centralização/descentralização. Dessa forma, percebe-se nitidamente a aliança estabelecida entre o Governo e a iniciativa privada, mas, ao mesmo tempo, uma relação de dominação (hierarquização, burocratização e preservação de um pequeno grupo social).

Nesse contexto, o Decreto previa a autorização da fundação de cursos particulares, a liberdade de frequência, a não obrigatoriedade de prestação de exame eclesiástico aos não católicos, bem como estabelecia disciplinas e conteúdos programáticos aos cursos profissionalizantes.

Quanto ao ensino superior, o Decreto fixava as matérias que seriam ministradas nas Faculdades de Direito (dividido em Ciências Jurídicas e Sociais) e Medicina (a divisão em cursos complementares e ordinários) e, que em cada uma das Faculdades de Medicina, teria uma Escola de Farmácia, um Curso de Obstetrícia e Ginecologia e de Cirurgia Dentária. Também buscou reformar os seus estatutos, bem como o regulamento das escolas politécnicas (GOMES-MACHADO, 2010).

Nos cursos secundários e superiores, os alunos poderiam escolher as disciplinas e os locais de sua preferência (liberdade de escolha), bem como o tempo para cumpri-las (livre frequência) (GOMES-MACHADO, 2010).

Os diretores dos estabelecimentos de ensino superior exerciam mandatos de dois anos, sendo a sua nomeação feita pelo Governo, desde que possuíssem o título de doutor ou bacharel (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

A jubilação dos docentes catedráticos ou substitutos com trinta anos de exercício efetivo era obrigatória e com vinte e cinco anos de exercício tinham direito ao vencimento integral. Os indivíduos que eram fisicamente impossibilitados, após dez anos de serviço, poderiam ser jubilados com ordenado proporcional ao tempo que exerceram o cargo (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

O ingresso como professor catedrático acontecia, por meio de concurso, aberto a qualquer bacharel, doutor ou substituto. Os professores catedráticos assim como os substitutos gozavam de privilégios e honras, bem como recebiam um tratamento diferenciado. Também receberiam, desde que tivessem mais de quinze anos de serviço, um acréscimo de 20% nos vencimentos se tivesse uma produção científica (tratado, compêndio ou livro), pela respectiva Congregação (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

Vale ressaltar que os benefícios previstos não eram estendidos aos docentes dos Cursos Normais, dos primeiros e segundo graus; os professores de ensino superior eram dotados de privilégios (VICENTE; GONÇALVES NETO, 2019).

De acordo com Peres (2005), embora a Reforma Leôncio de Carvalho não tenha sido concretizada, propunha a livre docência nas universidades oficiais, a possibilidade de criação de escolas privadas, a liberdade de frequência e a desobrigação da prestação de exame eclesiástico aos não católicos. Dentre as medidas, a liberdade de ensino e de frequência foram as questões mais polêmicas.

Como a matrícula era facultativa, todos que desejavam ingressar nessa modalidade de ensino poderiam ser admitidos. A instrução primária seria realizada na cidade do Rio de Janeiro, percebido como um *local neutro*, onde se instalariam as escolas primárias de primeiro e segundo grau (PERES, 2005, grifo nosso).

Contudo, vale ressaltar que Leôncio de Carvalho decretou a reforma sem que houvesse uma prévia discussão e deliberação na Câmara dos Deputados, sendo que o projeto precisava ser debatido e aprovado previamente (CALVI, 2003).

Dessa maneira, imediatamente, entraram em vigor as disposições que não precisavam da aprovação da Assembleia e as demais necessitavam aguardar o parecer da Comissão de Instrução, que, embora não aprovado em sua totalidade, mobilizou um amplo debate tanto no âmbito legislativo, como também na sociedade em geral (CALVI, 2003).

Concluindo, a reforma possibilitou o surgimento de novas instituições de ensino superior, quebrando assim o monopólio estatal. Essa medida foi adotada como forma de solucionar o problema do ensino superior, cuja conjectura tinha duas finalidades políticas: possibilitar a criação das faculdades livres e a abertura de espaço para a atuação corporativa.

O Parecer Rui Barbosa: reforma de alto a baixo do ensino brasileiro

Rui Barbosa (1849-1923) era uma figura típica da ilustração brasileira que participou ativamente das questões pertencentes ao nosso país, vinculadas ao cientificismo, liberalismo e positivismo. Percebia a educação como um fator de conformismo e de estabilidade da ordem social. Concebia a universidade como um espaço de renovação cultural e moral, assim como as demais etapas de ensino (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

Era um homem de índole essencialmente religiosa, mas, ao mesmo tempo, mantinha-se preso aos próprios ideais e sonhos em prol da liberdade e da justiça. Foi escritor, advogado e político de grande destaque (BARROS, 1959; ORSO, 2021).

A reforma do ensino superior foi defendida arduamente pelo deputado liberal Rui Barbosa, expressa em seu parecer encaminhado à Comissão de Instrução Pública. Ele acreditava não ser possível constituir um Estado legítimo sem a liberdade. Para ele, a Monarquia ou a República não representavam o dilema fundamental para o progresso de nosso país, o importante seria o triunfo das ideias liberais.

A primeira questão a ser enfrentada dizia respeito ao papel do Estado na obra educativa. Aliás, essa era a questão central de todas as discussões pedagógicas que permearam os debates no século XIX.

Teoricamente, o liberalismo procurava reduzir ao mínimo a ação do Estado, particularmente, na área educacional. Mas, diante da compreensão a respeito das dificuldades e necessidade da educação, reconhecia a importância do papel do Estado.

Nesse contexto, ao invés de anular a ação do Estado, era preciso fortalecê-la, anunciando a urgência imperiosa pela criação do Ministério da Instrução Pública. Dessa maneira, o Estado seria responsável pela criação e manutenção do ensino, mas, para isso, era necessário que o ensino superior tivesse liberdade científica e de cátedra a fim de desempenhar as suas funções (BARROS, 1959).

Além do conceito político de universidade, precisamos compreender o pensamento cultural e moral imbuído na concepção de Rui Barbosa. Para ele, a ideia de universidade não se resumia à sua concentração em um determinado local. Assim, o ensino superior necessitaria de uma sólida reorganização e renovação prévia das faculdades existentes.

Mais do que uma mudança de conceito a respeito da concepção de universidade, realmente precisava-se era de uma transformação política; antes de fundá-la, seria importante reformar de alto a baixo o ensino de modo geral.

Sem o enfrentamento do sistema como um todo e de todos os seus males (métodos de ensino, currículos, programas e pessoal ensinante), não haveria solução para o problema específico da qualidade do ensino, independentemente da adoção do ensino livre ou da criação de universidades. Assim, somente depois de resolver as questões pedagógicas concretas esses ideais adquiririam um sentido efetivo.

Considerava que, anteriormente a uma obra pedagógica, existia uma filosofia da educação. A educação seria esse meio e, apenas dessa maneira, os ideais da liberdade de ensino e da universidade, harmonizados, consistiriam em todo significado, pertencente a essa obra civilizadora da *ilustração brasileira* (BARROS, 1959).

Rui Barbosa foi o relator do parecer a respeito do ensino primário, secundário e superior. Realizou, nesse sentido, uma análise criteriosa do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Reforma Leôncio Carvalho), levando em consideração vários aspectos educacionais (MELO; GOMES-MACHADO, 2009).

Fez uma análise minuciosa a respeito da situação educacional brasileira, inclusive comparando-a com a de outros países que implantaram a instrução pública, tais como a França, Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, dentre outros (MELO; GOMES-MACHADO, 2009).

Para fundamentar a sua avaliação, recorreu a livros e às estatísticas escolares para justificar que a educação seria a mola propulsora para o desenvolvimento do país.

Encontrava-se, nessa época, engajado ao projeto de modernização do país, empenhando-se em prol da criação de um sistema nacional de ensino obrigatório, gratuito e laico, do jardim de infância à universidade.

Após a análise do Decreto, encaminhou um projeto substituto, denominado pareceres educacionais, que foram divididos em dois volumes: *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (1882) e *Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883).

Nos seus pareceres, ressaltava a necessidade de o Estado se responsabilizar pela instrução pública em todos os seus aspectos, inclusive quanto à necessidade de investimento e de um significativo orçamento a ser dispendido para a reforma do ensino, considerando que o nosso país pouco investia na área da educação; como, por exemplo, na criação e manutenção de universidades.

O ensino superior era um ambiente que necessitava de investimentos em seu amplo aspecto, desde as instalações, até os mobiliários, a biblioteca, dentre outros. Além disso, os cursos existentes eram qualitativa e quantitativamente insuficientes.

Fez uma crítica a respeito da liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, acreditava que apenas a Igreja Católica teria condições de investir na abertura e manutenção das escolas, considerando que era uma empreitada onerosa.

Dessa maneira, não era possível que o Estado não assumisse a sua responsabilidade para com a instrução pública, considerando que a lei da oferta e da procura não atendia à realidade econômica e social da maioria da população brasileira que não tinha acesso à educação.

Também fez críticas à liberdade excessiva concedida às faculdades, alegando que somente o Estado poderia conferir o grau de bacharel.

Machado (2010, p. 82-83) destacou como necessidade vital a reforma radical do ensino público, assim disposto:

Uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo. Sob esta invocação conservadores e liberais, no Brasil, podem reunir-se em um terreno neutro: o de uma reforma que não transija com a rotina. Num país onde o ensino não existe, quem disser que é “conservador em matéria de ensino” volteia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância. É preciso criar tudo; porquanto o que aí está, salvo raríssimas exceções, e quase todas no ensino superior, constitui uma perfeita humilhação nacional.

(...) Todas as leis protetoras são ineficazes, para gerar a grandeza econômica do país; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas. A MAIS FECUNDA DE TODAS AS MEDIDAS FINANCEIRAS [...].

Enquanto outros países, como os Estados Unidos, dispndiam 20% do orçamento geral de suas despesas com a instrução, o Brasil consagrava apenas 1,99%, indicando o erro das nossas tradições políticas, sendo essa uma grave lacuna (GOMES-MACHADO, 2010).

Percebia como necessidade vital a introdução da ciência, vinculada à liberdade de ensino, do jardim de infância ao ensino superior (GOMES-MACHADO, 2010).

A instrução popular era vista como uma necessidade social, voltada para a resolução dos problemas existentes em nosso país em seus diversos aspectos (político, econômico, cultural e social), como também para a construção do caráter nacional (GOMES-MACHADO, 2010).

Sua reforma de ensino estava conectada não apenas com o aprendizado intelectual, mas também, principalmente, direcionado à preparação para a vida e o trabalho (GOMES-MACHADO, 2010).

Tal formação (intelectual e cidadã) requeria uma nova metodologia de ensino, considerando que esta era caracterizada pela retórica e memorização; na verdade, deveria ser

baseada na observação e na experimentação, além de haver a necessidade de direcionar o ensino, nas faculdades, a um caráter mais prático e útil, voltado à formação para o mercado de trabalho (GOMES-MACHADO, 2010).

Assim, introduziu mudanças nos cursos de Direito (criação de cadeiras e supressão de outras dotadas de um espírito mais científico) e Medicina (criação de cadeiras e de laboratórios), como também outras instituições de ensino superior foram fundadas, tais como: a Escola Politécnica, a Escola de Engenharia Civil (diante da preocupação com a construção de estradas, pontes e viadutos, por exemplo), o aprimoramento da Escola de Minas de Ouro Preto e sugeriu a implantação de um Instituto Meteorológico, do Instituto Nacional Agrônômico e de um curso superior de ciências físicas e naturais.

Manteve o Governo como responsável pela nomeação dos diretores das respectivas faculdades e alegava ser incompatível a conciliação da carreira do magistério com a função pública e administrativa, bem como que os professores titulares não precisariam se submeter a concurso público (GOMES-MACHADO, 2010).

Na realidade, os pareceres de Rui Barbosa se constituíram em um inquérito educacional de fundamental importância para a época. Seus estudos afirmaram a necessidade de organização do sistema nacional de ensino e a sua manutenção pelo Estado (defesa pela educação pública e acessível a toda a população), sendo o ensino voltado para a formação para vida e o trabalho; fato que revelava a metamorfose de seu ideário na época (ARAÚJO, 2005; GOMES-MACHADO, 2010).

2ª. PARTE DO CAPÍTULO - LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Primeira República: a educação para a ordem e o progresso

A Primeira República, também conhecida como República Velha, República dos Coronéis ou República das Oligarquias (1889-1930), referiu-se ao período estabelecido entre a Proclamação da República e a Revolução de 1930, marcada por uma sequência de reformas educacionais, delimitadas pelos acontecimentos políticos demarcados por renovações, caracterizadas por ações que foram executadas e modificadas no Governo seguinte.

Essa foi uma época em que se consolidou a nacionalidade, o sentimento de pertencimento à Nação brasileira e mudanças estruturais em nosso país.

De acordo com Melo (2012) e Ferreira e Pinto (2006), a defesa do federalismo aglutinava as classes dominantes e representantes das principais províncias, mas, por outro lado, o novo sistema ocasionava divergências.

A primeira Constituição Republicana (a segunda do país) foi baseada nos moldes norte-americanos, sob os preceitos de um regime democrático, cujo alicerce se estabeleceu em três Poderes: Executivo (exercido pelo Presidente), Legislativo (composto pelo Senado Federal e pela Câmara dos Deputados) e Judiciário (representado pelo Supremo Tribunal Federal, Juízes Federais e Tribunais) (FERREIRA; PINTO, 2006; MELO, 2012).

Segundo Ferreira e Pinto (2006), o sistema político em vigência fortalecia a aliança entre as regiões de Minas Gerais e São Paulo, que, aliás, constituía a maioria dos representantes governamentais baseados em acordos de caráter coronelista, estabelecidos a partir das relações entre os governantes, líderes locais e coronéis, em um período que a sociedade era predominantemente rural.

Nessa época, as relações eram estabelecidas por intermédio de trocas; assim, a moeda era o voto. O poder público disponibilizava autonomia ao poder local, adquirindo, em troca, o voto do trabalhador rural, que dependia economicamente dos coronéis.

O compromisso se dava a partir da tríade: dos chefes locais com os governadores de Estado e destes com o Presidente da República. Esse fenômeno foi denominado mandonismo, coronelismo ou filhotismo, responsável pela diminuição dos conflitos, caracterizado pelas disputas controladas até meados dos anos de 1920.

Conforme Coelho e Schulz (2005), com o advento do período republicano, novos ideais surgiram no Brasil, como o positivismo de Augusto Comte e o liberalismo clássico europeu (especialmente na França) do século XVIII, de Voltaire, Rousseau e Diderot.

Assim, traduzia-se a expectativa de novas diretrizes à política e à educação brasileira, baseadas nos ideais de justiça e igualdade. Na França, Comte, na segunda metade do século XIX, passou a designar uma grande corrente filosófica que se mesclou à ideologia existente, responsável pela formação de visões diferenciadas de mundo (COELHO; SCHULZ, 2005).

De acordo com Veiga (2011), foi disseminado o discurso republicano educar a diversidade dos brasileiros, diante das altas taxas de analfabetismo e da precariedade da instrução elementar, voltada para a formação do cidadão.

Os monarquistas e republicanos compartilhavam o ideal de que o progresso seria alcançado por intermédio da educação do povo.

Constituição de 1891: a descentralização do ensino superior e a criação de instituições privadas de ensino

As cartas magnas se configuravam em importantes instrumentos formais que contribuíam diretamente para a formação de um aparato jurídico no país, como também definiam estratégias e registravam políticas. Por exemplo, as Constituições de 1824 e 1891 fizeram mínimas referências à questão educacional, ilustrando sua pequena relevância para a sociedade da época (VIEIRA, 2007).

Após a Proclamação da República (1889), foi elaborada a primeira Constituição Republicana do Brasil (1891), que marcou a transição da Monarquia para a República, sendo disposta em 91 artigos e em 8 artigos de disposições transitórias, considerando que esses documentos foram responsáveis por mudanças profundas em nosso país.

A decadência da Monarquia representou a insatisfação vivenciada na década de 1870, que se estendeu por décadas, sendo um momento em que o pensamento republicano começou a ganhar força no território brasileiro e sofreu forte influência da Constituição da República Argentina, da Constituição dos Estados Unidos da América e da Constituição Federal da Suíça.

A partir da Proclamação da República e da Constituição de 1891, nosso país passou a ser governado por um Presidente (Deodoro da Fonseca), com um mandato de quatro anos, eleito pelo voto direto (não secreto) para homens acima de 21 anos. Vale ressaltar que eram excluídos do direito ao voto, as mulheres, os analfabetos, os mendigos, os religiosos que faziam votos de obediência e os militares de baixa patente.

Foi um Governo caracterizado pela instabilidade e pelo imprevisto, mobilizado pela intensa disputa, na política brasileira, entre os que defendiam o autoritarismo e os que lutavam por um Governo liberal.

Foi proporcionada, nesse momento, significativa autonomia aos Estados, fato que repercutiu diretamente nas questões educacionais. A Constituição delegava aos Estados a função de promover a instrução primária e profissional (inclusive o curso normal). O ensino secundário e superior era de responsabilidade do poder central (ARAÚJO; SÁ, 2015; BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014).

Na realidade, a Constituição de 1891 representou um retrocesso quanto ao direito à educação, pois não mais garantia o ensino livre e gratuito. Tal situação também repercutiu diretamente no âmbito político, pois, conforme disposto no art. 70, § 1º, estava explícito que os analfabetos não tinham direito ao voto. Aliás, foram feitas poucas referências às questões educacionais nessa Constituição (BRASIL, 1891; VIEIRA, 2007).

O direito à educação foi abordado em seus artigos 35 e 72. A questão educacional sofreu alterações em sua redação, principalmente no tocante à descentralização e à concentração das atividades educacionais como sendo de responsabilidade da União e dos Estados.

O Capítulo IV, definiu as atribuições ao Congresso Nacional, dispostas no art. 35, expressas da seguinte maneira:

- Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) Velar na guarda da Constituição e das leis, e providenciar sobre as necessidades de caracter federal;
- 2º) Animar, no paiz, o desenvolvimento das letras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a indústria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes;
- 3º) Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
- 4º) Prover á instrução secundaria no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Nesse contexto, a Constituição de 1891 se preocupou em discriminar as competências legislativas incumbidas à União (zelar pelo ensino secundário e superior) e aos Estados (com as escolas de todos os tipos e graus), embora ambos pudessem criar e manter estabelecimentos de ensino secundário e superior.

Na realidade, a dualidade existente entre ambos era um reflexo da organização da sociedade brasileira. Tornava-se nítida a falta de comprometimento do Governo para com a questão educacional (TEIXEIRA, 1969; VILANOVA; SPÍNDOLA; MARINHO, 2020).

Vale ressaltar que, como condição para o ingresso no ensino secundário, era necessário frequentar o ensino primário que não era ofertado regularmente pelo Estado e; portanto, ficava a cargo do próprio interessado, que necessitava buscar instrução com professores particulares ou escolas privadas (TEIXEIRA, 1969; VILANOVA; SPÍNDOLA; MARINHO, 2020).

Foi estabelecida também a separação entre o Estado e a Igreja no que tange à educação, já que o ensino ministrado nas instituições de ensino oficiais era laico (MELO, 2012).

Dessa maneira, o laicismo se tornou uma referência do ideário republicano, tanto que o art. 72 da referida Constituição retratou a respeito da igualdade de direitos a todo cidadão, além da liberdade de exercício de qualquer atividade religiosa e do ensino leigo ministrado nos estabelecimentos públicos (VILANOVA; SPÍNDOLA; MARINHO, 2020).

De acordo com Bortolanza (2017), Camargos (2018), Saviani (2010), Schutzer e Campos (2014), Souza, Miranda e Souza (2019), a Constituição Republicana foi responsável pela descentralização do ensino superior, permitindo-se a criação de instituições privadas e a sua ampliação em defesa pela liberdade de ensino, de frequência e do magistério como cargo público e administrativo, “salvo a inspeção para garantir as condições de moralidade e higiene” (CAMARGOS, 2018, p. 136).

Assim, nas primeiras décadas referentes à Primeira República, o ensino superior foi caracterizado pela facilitação do acesso a ele, em decorrência das mudanças das condições de admissão e da proliferação das faculdades, ocasionadas por dois fatores independentes. Um deles foi o aumento da procura por esse nível de ensino, percebido como reflexo das transformações econômicas e institucionais (CUNHA, 2000).

O segundo, de caráter ideológico, como resultado da luta entre liberais e positivistas, pelo ensino livre, em resposta aos privilégios conferidos à elite até então, cujo intuito seria a criação de estabelecimentos de ensino superior pelos Governos estaduais e particulares. Vale ressaltar que não havia nenhum dispositivo legal que impedisse a sua criação por parte do Governo Federal, tampouco no período imperial (CUNHA, 2000).

Em consequência da adoção dessas medidas, houve uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso (CUNHA, 2000).

Entre a Reforma de 1891 até 1910 foram criados no Brasil vinte e sete estabelecimentos de ensino superior: “nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia” (CUNHA, 2000, p. 158).

As Reformas Educacionais da Primeira República

As reformas educacionais constituem um importante instrumento de análise do pensamento educacional circulante em diferentes momentos históricos.

O contexto que envolve a Primeira República viu nascer cinco reformas no tocante ao ensino superior brasileiro: Benjamin Constant (1891), Reforma Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Correia (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luís Alves (1925); implicando oscilações sobre as diretrizes educacionais, em apoio ao ensino privado.

Essas Reformas tinham o intuito de promover o ensino voltado para o trabalho, de cunho cívico, como uma forma de solucionar os problemas nacionais, viabilizando o desenvolvimento do país por intermédio da educação.

A Reforma Benjamin Constant: o exame de maturidade em substituição ao preparatório como preparação para o ingresso no ensino superior

A Reforma Benjamin Constant (1891) não promoveu mudanças substanciais no tocante à organização do ensino. A questão é que cada Governo executou as suas reformas educacionais à sua moda, justamente com o intuito de registrar a sua marca governamental. E, em suas entrelinhas, esquecida em sua dimensão social.

Especialmente no âmbito educacional, observou-se a descontinuidade referente às políticas educacionais: a oscilação entre a liberdade e o controle, a centralização e a descentralização do poder, dentre outros aspectos como vemos a seguir.

A Reforma Benjamin Constant foi a primeira do período republicano, realizada pelo Ministro da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos (sendo este o primeiro órgão a se responsabilizar pela educação), Benjamin Constant Botelho de Magalhães, durante a sua breve permanência no cargo (ARAÚJO; SÁ, 2015; BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014; FÁVERO, 2015; MELO, 2012).

Tal Reforma foi composta pelos seguintes documentos: o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal (Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890), o Regulamento da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto nº 982 de 8 de novembro de 1890), o Regulamento para o Ginásio Nacional (Decreto nº 1.075, de 22 de novembro de 1890) e o Regulamento do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232-G, de 2 de janeiro de 1891) (ARAÚJO; SÁ, 2015; BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014; FÁVERO, 2015; MELO, 2012).

Influenciado pelo positivismo de Comte, provocou mudanças ao romper com a tradição humanística clássica vigente, baseada em uma educação centrada na formação humana e na ciência (ARAÚJO; SÁ, 2015; BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014; FÁVERO, 2015; MELO, 2012).

Essa Reforma se referiu ao ensino primário e secundário, vistos apenas como preparatórios para o ensino superior. A adoção de um modelo seriado, a ampliação curricular, a não obrigatoriedade do ensino religioso, o incentivo ao enciclopedismo (formação científica) e a inserção de disciplinas científicas foram marcas dessa Reforma.

Tinha como princípios a liberdade, a laicidade e o ensino primário gratuito, percebidos não apenas com a função preparatória, mas como uma forma de ascensão para o ensino superior.

Em seu ponto de vista, o ensino literário prevalecia em detrimento da instrução científica, sendo esse o fator responsável pelo impedimento do desenvolvimento da Nação brasileira. Apesar do ideário liberal, poucas mudanças ocorreram entre as Constituições devido à resistência encontrada por parte da Igreja e da elite (BULHÕES, 2009; COELHO; SCHULZ, 2005; DAVID *et al.*, 2014; FÁVERO, 2015; PEREIRA, 2008).

Ao se concluir o ensino primário e secundário, realizava-se o exame de madureza que poderia ser feito nos estabelecimentos estaduais. Os candidatos tinham os mesmos direitos de matrícula nos cursos superiores que aqueles que realizavam o exame no Colégio Pedro II (BASTOS SILVA, 1955; MELO, 2012; PALMA FILHO, 2005).

Existiam dois tipos de equiparação: das instituições estaduais (exame de madureza) e dos particulares (exames preparatórios, referentes ao período anterior à exigência de aprovação em exame de madureza para a entrada em um curso superior) (BASTOS SILVA, 1955; MELO, 2012; PALMA FILHO, 2005).

Os exames preparatórios permitidos pelo Decreto nº 1.389 demonstravam o desinteresse, por parte dos Estados, na organização das bancas conforme previsto pelo referido Decreto, em decorrência da promulgação da Constituição de 1891, referente à autonomia na gestão da instrução secundária pelos Estados (BASTOS SILVA, 1955).

Em 1892, pela primeira vez, Pará e Minas Gerais requereram a equiparação dos estabelecimentos particulares para findar com os exames preparatórios, de acordo o Decreto referido no parágrafo anterior, que autorizou a realização dos exames nos institutos oficiais do Estado (BASTOS SILVA, 1955).

De acordo com Bastos Silva (1955), poucos Estados solicitaram a equiparação, certamente pela dificuldade dos estabelecimentos em se adaptarem aos padrões instituídos por tal Reforma. O que motivava o movimento de equiparação seria a obtenção de privilégios nos exames que davam o direito de matrícula nos cursos superiores, sendo o ensino secundário considerado um pré-requisito para o ingresso nas faculdades.

Segundo Bastos Silva (1955), em 1892, o senador Américo Lobo elaborou o Projeto Félix Gaspar, fazendo com que as aprovações do exame de madureza ou os títulos de bacharel, fornecidos pelos estabelecimentos de instrução secundária, organizados nos Estados, fossem criados ou reconhecidos pelos Governos estaduais, propiciando assim a habilitação da matrícula nos cursos superiores. Também seria de sua competência criar ou reconhecer e produzir as aprovações dentro e fora dos Estados.

Em setembro de 1893, em decorrência da baixa adesão à busca de obtenção da equiparação das instituições de ensino secundário, o Ministro lançou um Aviso-circular aos governadores, constando que o certificado de estudos secundários ou título de Bacharel, obtidos pelo exame de madureza dariam o direito, a partir de 1896, à matrícula nos cursos superiores, cessando, nesse ano, a validade dos exames preparatórios (BASTOS SILVA, 1955).

Em 1896, foram criados o Ginásio do Estado de São Paulo, o Liceu Paraibano e o Ginásio da Bahia. Em 1897, o Liceu Alagoano, o Liceu Piauiense e o Liceu Cearense (BASTOS SILVA, 1955).

Conforme Bastos Silva (1955), esse foi o primeiro passo para a uniformização do ensino secundário e o princípio de liberdade da instrução secundária particular, apesar das dificuldades

impostas pela administração federal em conceder qualquer privilégio às instituições particulares, fazendo com que nenhuma obtivesse a equiparação, exceto o Instituto Köpke.

No regulamento de 1899, do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II), de acordo com a Lei nº 560, de 31 de dezembro de 1898, constava a permissão para a realização dos exames de madureza nos colégios dos Estados: a equiparação pela rede estadual e privada (BASTOS SILVA, 1955).

Mas, como descrito nele, tal exame seria feito em locais nos quais existissem cursos superiores e mediante o júri do exame composto de professores desses cursos; equivalente a uma equiparação nominal. Na verdade, o exame de madureza substituiu o preparatório. A equiparação completa aconteceu por intermédio do regulamento de 1899, ao retirar o júri de professores do ensino superior, permitindo sua realização nas cidades que possuíam cursos de instrução secundária federal, estadual e particular (BASTOS SILVA, 1955).

Ambos os Decretos de 1889, de nº 3.285 (de 20 de maio) e nº 3.491 (de 11 de novembro), foram consolidados pelo Código Eptácio Pessoa. Em fevereiro de 1900, foi cassada a equiparação concedida ao Instituto Köpke (BASTOS SILVA, 1955).

De acordo com Fávero (2015), após a separação entre a Igreja e o Estado, o ensino religioso católico se tornou não obrigatório (reintroduzido somente na Constituição de 1934). Conseqüentemente, estabeleceu-se a descentralização dos poderes, o que levaria o ensino à responsabilidade dos particulares.

No tocante à gratuidade, ela constava na Constituição de 1824, mas a de 1891 não abordou essa pauta, cuja responsabilidade ficou a cargo dos Estados, ressurgindo apenas na Constituição de 1934 (FÁVERO, 2015).

Segundo Pereira (2008) e Coelho e Schulz (2005), a Reforma enfatizou os respectivos Institutos Superiores e a extensão dos cursos isolados, sobretudo na área do Direito e da Medicina. No ensino superior, houve o relaxamento do controle ao livre acesso, contrário aos privilégios educacionais, aspirações as quais jamais se efetivaram.

Conforme Piana (2009) e Coelho e Schulz (2005), pela primeira vez, no Brasil, cogitava-se a organização do ensino primário até o superior, com a possibilidade de garantir o direito e dever à educação. Nesse período, a expansão do ponto de vista educacional foi pequena, devido à falta de formulação de uma política educacional consistente.

Apenas o ensino superior se expandiu e muitas escolas foram fundadas, voltadas para a formação de profissionais liberais. O ensino particular assumiu o papel do ensino secundário, como consequência da ausência e do descaso, por parte do Estado, ao se isentar de sua responsabilidade (COELHO; SCHULZ, 2005; PIANA, 2009).

A elite seria responsável pela educação da Nação brasileira rumo ao progresso. Essa posição seria favorável para a economia ao fomentar a migração para a lavoura devido à redução da mão-de-obra, ocasionada pelo fim da escravidão (COELHO; SCHULZ, 2005).

Essa fase de renovação e reformismo considerou a necessidade da educação popular e da instrução pública como uma alternativa para preparar profissionais para o mercado da indústria e do comércio (COELHO; SCHULZ, 2005).

A partir de então, foram estabelecidos decretos para a criação de Institutos Profissionais e de escolas de Instrução Pública. Formou-se uma estrutura dualista de ensino superior: o ensino profissional para a classe popular e o ensino ilustrado para a elite. Assim, reformular o ensino superior era necessário, por intermédio da ampliação do número de vagas e do quadro de faculdades, como forma de preparar a população para os vários tipos de trabalho exigidos pelo mercado em expansão.

Esse movimento ocasionou uma ampliação desordenada do ensino, tornando necessária a criação de reformas e leis para estabelecer a ordem da seguinte maneira: o ensino primário, secundário e criação do ensino técnico profissional e agrícola, tendo como prioridade o ensino superior.

O modelo francês ou napoleônico se caracterizou por uma estrutura universitária de caráter fragmentado e profissionalizante, tendo como objetivo formar mão-de-obra especializada como imposição do processo de industrialização (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018; RAMOS; FERREIRA, 2016).

Conforme Fernandes (2010), a Reforma educacional de 1891 foi de extrema importância para a educação superior brasileira, sendo primordial a função desempenhada pelos Conselhos Superiores para assuntos de instrução pública, além da participação fortalecida pela sociedade civil que começou a acompanhar a fundação e o controle das entidades mantenedoras dos estabelecimentos de ensino superior por intermédio dos contratos públicos.

Decorrente da Reforma Fernando Lobo (1892) e com o objetivo de manter a liberdade dada a particulares, que ofertava apenas os cursos de Medicina e de Direito, foram incluídos dois capítulos direcionados à iniciativa privada, contidos no Decreto nº 1.159, de 1892: o Capítulo I – dos cursos e estabelecimentos particulares e o Capítulo II - Faculdades ou Escolas Livres (FERNANDES, 2010).

Constava, no primeiro capítulo, o art. 310:

É permitido a qualquer individuo ou associação de particulares a fundação de cursos ou estabelecimentos, onde se ensinem as materias que constituem o programma de qualquer curso ou estabelecimento federal, salva a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene (BRASIL, 1892).

E, no segundo capítulo, o art. 311 dispunha:

Aos estabelecimentos particulares que funcionarem regularmente poderá o Governo, com audiência dos delegados mencionados no art. 309, § 2º, conceder o título de Faculdade ou Escola livre com todos os privilégios e garantias de que gosarem todos os estabelecimentos federaes (BRASIL, 1892).

Esses artigos evidenciaram que o Decreto possibilitou a expansão do ensino privado no início do período referente à Primeira República, particularmente do ensino superior.

A Reforma Epiácio Pessoa: bacharel quanto antes, dinheiro quanto mais

A pressão da pequena classe média urbana por mais vagas no ensino secundário e superior, vinculada ao afastamento do componente militar do poder central, culminou na elaboração da segunda reforma, que retoma uma orientação mais humanista.

A Reforma Epiácio Pessoa (1901), também conhecida como Código Epiácio Pessoa ou Código do Ensino, foi elaborada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores (anteriormente denominado Ministério da Educação, Correio e Telégrafos), Epiácio Pessoa.

Tinha como importante missão elevar o nível dos estudos, sendo esta executada em conformidade com a Reforma Benjamin Constant (1891), porém sofreu algumas adaptações.

Constava de dois documentos legais, sendo um o Decreto-Lei nº 3.890, de 01 de janeiro de 1901, que tratava de assuntos referentes à composição, organização e funcionamento das instituições federais, estaduais e privada, relativas ao ensino secundário e superior.

Já o Decreto-Lei nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901, tratou da organização do Ginásio Nacional, dos seus aspectos gerais, do magistério e pessoal. Ela trouxe uma abordagem indireta da educação, conforme disposto no Título IV, destinada aos Cidadãos Brasileiros, inserida na Seção II, a respeito das Declarações de Direitos (BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014; FERNANDES, 2010; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019).

Na leitura do art. 72, § 6º, referente à Constituição de 1891, o princípio da liberdade e laicidade do ensino público foi mantido, porém não constou nada a respeito de sua gratuidade. Verificou-se, também, um maior controle por parte do Estado (BULHÕES, 2009; DAVID *et al.*, 2014; FERNANDES, 2010; FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2019).

De acordo com Fernandes (2010), dez anos após, foram trazidas à luz por Rivadávia Correia (Ministro de Estado e Justiça e Negócios Interiores da Justiça) como responsável pela reforma que viria na sequência, as razões de Epiácio Pessoa para a sua execução era a seguinte:

o ensino desceu até onde podia descer: não se fazia mais questão de aprender nem de ensinar, porque só duas preocupações existiam: a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível, e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se duas fórmulas: bacharel o quanto antes, dinheiro o quanto mais (FERNANDES, 2010, p. 25).

Rivadavia Correia falou a respeito da mercantilização do ensino desde a sua constituição, ao retratar a preocupação evidente da elite em adquirir o seu diploma e fazer jus a todo o investimento na educação de seus filhos e dos lucros que poderiam proporcionar.

Como o objetivo desta investigação é discutir a respeito do ensino superior, vamos nos ater ao Decreto-Lei nº 3.890/1901, que aprovou o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário.

O art. 3º, referente à Lei nº 746, de 29 de dezembro de 1900, já esboçava um modelo (organização, composição e funcionamento) para todas as instituições de ensino superior. Dessa maneira, foi estabelecida a padronização dos estabelecimentos que não levaram em consideração as necessidades locais e regionais (FERNANDES, 2010).

Na sequência, o Decreto-Lei nº 3890, de 1 de janeiro de 1901, em seu art. 1º, destacou a respeito das medidas regulatórias do ensino superior brasileiro.

Conforme disposto na Lei:

Art. 1º As Faculdades de Direito, as de Medicina, a Escola Polytechnica, a de Minas e o Gymnasio Nacional se regerão por este código e pelos regulamentos especiaes que forem expedidos por força da lei n. 746 de 29 de dezembro de 1900, art. 3º, II, e que serão parte complementar delle (BRASIL, 1901).

Já o art. 2º:

Cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirado dentre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo (BRASIL, 1901).

Esse artigo reforçou o caráter autoritário e centralizador, definindo as tomadas de decisões educacionais, bem como sua fiscalização incumbida ao Governo Federal, dos estabelecimentos que pertenciam à rede estadual e particular, como também de sua criação e permanência.

Na realidade, a participação da rede privada era pequena ou inexistente. A Lei previa a criação de instituições de ensino secundário ou superior, por parte dos Estados, do Distrito Federal, de qualquer associação ou indivíduo, para as quais o Governo poderia fornecer privilégios.

Segundo Fernandes (2010), a terminologia jurídica denominada por associação, conforme disposto no Decreto nº 3.890, vinculado à Lei nº 173/1893, continuou orientando que os estabelecimentos de ensino deveriam ser constituídos do seguinte modo:

Titulo II Instituições de ensino superior e secundário fundadas pelos Estados ou por particulares:

Art. 361. Aos estabelecimentos de ensino superior ou secundario fundados pelos Estados, pelo Districto Federal ou por qualquer associação ou individuo, poderá o Governo conceder os privilegios dos estabelecimentos federaes congeneres.

Art. 362. Para que esses institutos possam ser reconhecidos e gosar de taes privilegios, deverão satisfazer as seguintes condições:

- I. Constituir um patrimonio de 50 contos de réis pelo menos, representado por apolices da divida publica federal e pelo proprio edificio em que funcconar ou por qualquer desses valores;
- II. Ter uma frequencia nunca inferior a 60 alumnos pelo espaço do dous annos;
- III. Observar o regimen e os programmas de ensino adoptados no estabelecimento federal.

§ 1º Aos institutos de ensino secundario creados e custeados pelo Governo dos Estados e do Districto Federal não se estende a obrigação constante do n. I.

§ 2º Nenhuma collectividade particular será admittida a requerer a equiparação do instituto que houver fundado ou mantiver, sem que mostre ter adquirido individualidade propria, constituindo-se como sociedade civil na fórmula da lei n. 173 de 10 de setembro de 1893.

Art. 370. Os institutos equiparados terão o direito de conferir aos seus alumnos os gráo que concedem os estabelecimentos federaes, uma vez que elles tenham obtido as approvações exigidas pelos regulamentos destes para a obtenção dos mesmos gráo (BRASIL, 1901).

De acordo com os artigos em destaque, a equiparação era procurada com o intuito de obter o direito da concessão de certificados e diplomas equivalentes ao estabelecimento federal, com a finalidade de matrícula nos cursos superiores, para que os alunos das instituições particulares não precisassem realizar os exames nos estabelecimentos oficiais (BASTOS SILVA, 1955).

O ensino secundário possuía um caráter disciplinador e aperfeiçoador, direcionado para a inserção no ensino superior (BASTOS SILVA, 1955).

A Lei em discussão (Lei nº 173, de 10 de setembro de 1893) estabelecia as normas para o reconhecimento das associações e, assim, pela primeira vez no país, regulava-se a organização das associações educacionais, conforme disposto nos artigos 1º e 5º dessa Lei:

Art. 1º - As associações que se fundarem para fins religiosos, moraes, científicos, artísticos, políticos, ou de simples recreio, poderão adquirir individualidade jurídica, inscrevendo o contrato social no registro civil da circunscrição onde estabelecerem a sua sede.

Art. 5º - As associações assim constituídas gosam de capacidade jurídica, como pessoas distintas dos respectivos membros, e podem exercer todos os direitos civis relativos aos interesses de seu instituto (BRASIL, 1893).

Essa Reforma causou insatisfação por parte da elite, pois esse período proporcionou a facilidade relativa de acesso ao ensino superior, fato que resultou, na sequência, na formulação da Reforma Rivadávia Correa (1911), que teve o intuito de conter o ingresso dos candidatos (MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

A seguir, as palavras do Ministro Rivadávia exemplificaram claramente a respeito dessa grande falha referente à função simplista do ensino secundário:

Nem mesmo a permanência nos Colégios de ensino secundário durante os anos regulamentares para o estudo seriado das matérias que constituem o curso era uma realidade, e não o era por que o aluno, podendo fazer o exame de admissão a qualquer ano, não estando obrigado a começar pelo primeiro a fim de seguir a seriação natural do ensino, apresentava-se ao instituto do qual pretendia um título para penetrar nas escolas superiores, requerendo admissão a um ano qualquer, muitas vezes ao último e, após um exame de formalidades, em que marchavam de harmonia os desejos dos examinandos e os interesses dos examinadores, tinha ingresso no colégio e daí a um ano ou dois estava habilitado a empreender a conquista da carta de bacharel ou doutor (BASTOS SILVA, 1955, p. 486).

O diagnóstico feito em 1900 já abordava a respeito da grave lacuna em relação ao ensino secundário, visto apenas como curso que antecedia o ensino superior. O Ministro enalteceu o caráter que era atribuído ao ensino secundário/superior, de cunho utilitarista, reduzido ao simples interesse pela obtenção de um diploma.

A Reforma Rivadávia Correa: o fortalecimento da liberdade da educação e a descentralização do ensino

Na sequência, surge a Reforma Rivadávia Correa, de responsabilidade do Ministro da Justiça e Senador gaúcho Rivadávia Correa, conforme o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, referente à Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, da reforma da instrução secundária (prática e formativa) e superior (não propedêutico).

Tal Reforma fortalecia a liberdade da educação e a autonomia didática e administrativa do Colégio Pedro II e do ensino superior, conforme disposto no art. 2º e 6º. A segunda diz respeito ao Regulamento do Colégio Pedro II, conforme o Decreto nº 8.660, de 5 de abril de

1911. Dessa forma, os cursos podiam ser ofertados pela rede privada, sendo estes dotados de ampla liberdade de ensino e de frequência.

Os diplomas não eram mais necessários, apenas os certificados de aproveitamento e de frequência. Diferentemente da Reforma anterior, essa pretendia alterar radicalmente a estrutura do ensino superior brasileiro, caracterizada pela desoficialização e descentralização do ensino.

A Lei Rivadávia instalou o verdadeiro caos no ensino, pois possibilitou o surgimento de formas comerciáveis em nome da educação (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Um exemplo era a Universidade Escolar Internacional, situada no Rio de Janeiro, em que os cursos de Direito, Medicina ou Engenharia eram feitos via correspondência e os diplomas de bacharel ou de doutor (Curso de Direito, Medicina e Engenharia) eram vendidos pelo valor de 60 mil-réis. Do mesmo modo, a Universidade do Estado de São Paulo outorgava títulos (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Essa Reforma retirou o exame de madureza e o direito à equiparação das escolas de instrução secundária ao Colégio Pedro II, como também foram extintos os exames preparatórios realizados nas faculdades. Assim, o Estado se isentava de suas responsabilidades. Dessa maneira, não era necessário comprovar o ensino secundário, sendo nesse momento de incumbência da faculdade a realização dos exames admissionais.

Em relação ao ensino superior delineou uma proposta diferente em relação a Reforma anterior, caracterizada pela extinção dos privilégios, da concessão de autonomia aos estabelecimentos de ensino secundário e superior dos Estados e do seu caráter prático, caracterizada pela desoficialização e descentralização do ensino.

Um dos objetivos do Ministro, conforme suas próprias palavras, era atribuir ao Colégio Pedro II e seus cursos o caráter prático e a intenção de libertá-lo da condição que lhe foi atribuída de que o ensino secundário não se tornasse um mero nível de instrução preparatório para o ensino superior.

O poder público se baseou no artigo 3º, inciso II da Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910, conforme o ato do Poder Legislativo:

II – A reformar a instrução superior e secundaria mantida pela União, dando, sob conveniente fiscalização, sem privilegio de qualquer especie:
Aos institutos de ensino superior: a) personalidade juridica e competencia para administrar os seus patrimonios, lançar taxas de matricula e de exame e mais emolumentos por diplomas e certidões, arrecadando todas as quantias para provimento de sua economia, não podendo, tambem sem annuencia do Governo Federal, alinear bens; b) completa liberdade na organização dos programmas dos respectivos cursos, nas condições de matricula, exigindo o exame de admissoão para o ingresso em seus cursos, no regimen de exames e disciplina escolar.

Aos institutos de ensino secundário: a) a faculdade conferida lettra a anterior aos institutos de ensino superior; b) ao seu ensino um caracter pratico, libertando-o da condição subalterna de curso preparatorio do ensino superior; c) autonomia em sua disciplina (Brasil, 1910).

Essa nova roupagem possibilitava a esses institutos a aquisição da personalidade jurídica, que disponibilizava a autonomia para o gerenciamento de seus recursos e patrimônios advindos do Estado, mas não a possibilidade de vendê-los ou aliená-los.

Na realidade, tratou da isenção do Estado em relação a esse ônus e fez com que esses estabelecimentos buscassem os seus próprios recursos, inclusive por doações, sendo um modelo copiado dos Estados Unidos e da Alemanha.

Foi dessa autorização e Lei que se originou o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, denominado Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Como protocolo, antecedeu à Lei uma Exposição de Motivos (Cury, 2009).

A revogação da segunda Reforma, denominada Epitácio Pessoa, constou dessa Lei, em que Rivadávia justificou o seu projeto como sendo um sequenciamento das Reformas de 1879 e 1891. A Lei Orgânica foi composta por um longo decreto, disposto em 140 artigos para os quais são feitos alguns comentários a seguir (Cury, 2009).

A Lei Orgânica eliminou os diplomas e privilégios acadêmicos, cuja busca não era pelo conhecimento, mas por certificados, pois o verdadeiro compromisso a ser firmado seria para com a ciência, mas, ao mesmo tempo, a liberdade impôs a condição de responsabilidade.

Assim, consta na Lei:

Art. 1º – A instrução superior e fundamental, diffundidas pelos institutos creados pela União, não gosarão de privilegio de qualquer espécie.

Art. 2º - Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (BRASIL, 1911).

Claramente, essa Reforma foi responsável pela desoficialização do ensino, a qual ocasionou mudanças impactantes na legislação educacional. As instituições escolares eram percebidas como corporações autônomas, denominadas pelo gozo de autonomia didática e administrativa, não mais subordinadas ao Ministério do Interior.

Segundo o art. 5º:

O Conselho Superior do Ensino, creado pela presente lei, substituirá a função fiscal do Estado; estabelecerá as ligações necessarias e imprescindiveis no regimen de transição que vae da officialização completa do ensino, ora vigente, à sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1911).

Ficou evidente que o Ministério do Interior passou a delegar ao Conselho Superior de Ensino a responsabilidade por assumir a função de órgão máximo da administração federal da educação.

Já o art. 6º:

Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmes de seus cursos, devendo os do Collegio Pedro II revestir-se de character pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias (BRASIL, 1911).

O referido artigo expôs claramente a respeito da questão da autonomia didática conferida aos estabelecimentos de ensino secundário, em que constava a inclusão do caráter prático/profissionalizante às atividades acadêmicas.

O art. 7º incumbiu às organizações docentes, dotadas de personalidade jurídica, a responsabilidade pela manutenção dos estabelecimentos de ensino, conforme descrito a seguir:

A personalidade jurídica investe as organizações docentes da gerencia dos patrimônios respectivos, cuja constituição se obterá da seguinte forma:

- a) com os donativos e legados que lhe forem destinados;
- b) com as subvenções votadas pelo Congresso Federal;
- c) com os edificios de propriedade do Estado, nos quaes funcionaram os institutos;
- d) com o material de ensino existente nos institutos...;
- e) com as porcentagens das taxas de frequência dos cursos, das inscrições dos exames (...) (BRASIL, 1911).

O art. 65º se referia ao exame admissional:

Para concessão da matricula, o candidato passará por exame que habilite a um juizo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehender efficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

§ I – O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias; (BRASIL, 1911).

A Lei Orgânica estabeleceu o exame admissional, posteriormente denominado vestibular, que não exigia escolaridade prévia. Tal exame não tinha a finalidade de verificar o valor do curso fundamental, mas sim de eleger, entre os candidatos ao ingresso no curso superior, os que conseguiam dar prosseguimento aos estudos técnicos (CURY, 2009).

Os artigos 71º e 82º dispunham:

Art. 71º – A qualquer alumno é permittido transferir, no fim de cada periodo lectivo, a matricula para qualquer faculdade do paiz, mediante requerimento ao director, que autorizar a transferência na respectiva caderneta.

Art. 82º- A policia academica tem por fim manter no seio da corporação academica a ordem e a moral (BRASIL, 1911).

As transferências foram facilitadas, desde que fossem realizadas ao final do período letivo e mediante o requerimento do diretor, para qualquer instituição brasileira. Também tinham como preceito a disciplina e controle de frequência às aulas.

Já os docentes e livres-docentes seguiam o planejamento da Congregação e, desde que aprovados pelo estabelecimento, poderiam ofertar cursos privados.

O art. 124º tratou a respeito da emissão dos certificados, assim disposto:

O estudante que terminar as provas escolares receberá, mediante o pagamento da taxa respectiva, o certificado que lhe competir, de accôrdo com os regulamentos especiaes (BRASIL, 1911).

Os diplomas foram substituídos por certificados, correspondentes à conclusão de um curso. Atestavam o seu aproveitamento, diferentemente do diploma, dotado de caráter profissionalizante e de valor oficial.

Os art. 126º, 138º e 139º discorriam a respeito da desoficialização do ensino:

Art. 126º – Ao corpo docente e ao pessoal administrativo de cada um dos estabelecimentos que passam a ser emancipados, o Governo garantirá as regalias moraes e materiaes a que têm direito pelas leis até agora em vigor.

Art. 138º – As Congregações dos institutos de ensino, por força da autonomia administrativa e didactica que lhes é garantida pela presente lei, ficam com a liberdade de modificar ou reformar as disposições regulamentares e as inherentes á intima economia deles.

Art. 139º – Aquelle ou aquelles dos institutos comprehendidos no art. 4º que, dispondo de recursos propios e suficientes, prescindirem de subvenção do Governo, ficarão, por esse facto, isentos de toda e qualquer dependencia ou fiscalização official, mediata ou imediata (BRASIL, 1911).

De acordo com os artigos supracitados, foi promovida a desoficialização do ensino, sendo de responsabilidade dos institutos a quase totalidade de suas atividades. Diante de tal afirmativa, a Reforma tornou possível a abertura de muitas instituições de ensino.

O ensino oficial foi substituído pelo ensino livre, flexível, diversificado e por institutos autônomos. Tal Reforma instalou o caos na educação brasileira, ocasionado pelas prescrições dispostas em Lei.

Apesar das ressalvas, essa Reforma foi aceita por parte da sociedade e comunidade acadêmica. Na realidade, contribuiu para a degradação do ensino secundário e superior, ao lidar com o imprevisto, a partir da criação de várias instituições de ensino, de modo desenfreado, contribuindo para a precarização da educação, principalmente em relação ao quesito qualidade.

Muitas universidades foram criadas pelo setor privado nessa época; a exemplo da Escola Universitária Livre de Manaus (1909), da Universidade Livre de São Paulo (ULSP), em 1911

e da Universidade Livre do Paraná (1912), conhecidas como universidades de vida breve ou de vida curta, discutidas no próximo capítulo.

Vale ressaltar que, nesse período, houve o aumento de estabelecimentos privados, de perfis diferenciados, o que, conseqüentemente, favoreceu o movimento de privatização e expansão da rede privada.

Com a finalidade de corrigir essas falhas, foi decretada a Lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915, em que constava no artigo 3º:

Fica o Governo autorizado:

a) a rever o decreto n. 8.659, de 4 de abril de 1911 (147), para o fim de corrigir as falhas e senões que a experiência mostrou existirem na actual organização do ensino, providenciando no sentido de um melhor lançamento e distribuição de taxas e emolumentos escolares, assegurada com a personalidade jurídica a autonomia didáctica, administrativa e disciplinar dos estabelecimentos de instrução mantidos pela União, podendo estabelecer as normas que lhe parecerem mais convenientes aos interesses do mesmo ensino em toda a Republica (BRASIL, 1915a).

A Reforma Rivadávia buscou a desoficialização do ensino, porém a sociedade civil não estava preparada para lidar com tal autonomia. O recuo por parte do Estado abriu espaço para a atuação de outros setores, tornando-se, para eles, uma mercadoria rentável.

Seus efeitos foram desastrosos, pois a flexibilização não poderia reduzir ou isentar a responsabilidade do Estado para com a educação.

Na realidade, o ensino superior brasileiro sempre foi um instrumento de conservação das crenças tradicionais que se encontram presas aos estatutos e regulamentos, assim como a organização social e política de nosso país (Barros, 1959).

A Reforma Carlos Maximiliano: o restabelecimento da responsabilidade do Estado e a preocupação com a qualidade do ensino

Na sequência, a Reforma Carlos Maximiliano, também conhecida como Lei Maximiliano, conforme disposto no Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, foi executada pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Carlos Maximiliano, cujo pensamento era liberal, realista e modesto.

O período em que foi concretizada a Reforma coincidiu com a Primeira Guerra Mundial; um acontecimento que interferiu diretamente em sua execução, momento em que a educação era percebida como uma alternativa para a solução de problemas nacionais.

Essa Reforma revogou várias decisões adotadas anteriormente pelo Conselho Superior de Ensino, visando à reorganização do ensino secundário e superior. Este órgão foi reduzido à

função fiscalizatória e consultiva (BASTOS SILVA, 1955; CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

O acesso ao ensino superior foi dificultado mediante a necessidade comprobatória de conclusão do ensino secundário, conforme documento expedido pelo Colégio Pedro II, a ser reconhecido pelo Governo Federal, bem como a equiparação de outras redes de ensino desde que públicas estaduais (Bastos Silva, 1955; Cury, 2009; Mori; Daguan; Curvelo, 2016).

O Governo Federal afirmava o seu papel de mantenedor, conforme constava em seu art. 1º e 4º:

Art. 1º. O Governo Federal continuará a manter os seis institutos de instrução secundaria e superior subordinados ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, dando-lhes autonomia didactica e administrativa de accôrdo com as disposições deste decreto.

Art. 4º. Aos institutos federaes de ensino superior ou secundario é attribuida personalidade juridica, para receberem doações e legados, adquirirem bens e celebrarem contractos. Paragrapho unico. Não poderão comprometter a sua renda presente ou futura nem alienar bens sem a permissão do Ministro da Justiça e Negocios Interiores (BRASIL, 1915b).

De acordo com os respectivos artigos, o Estado era o órgão mantenedor. O art. 4º apontou os traços da separação entre o mantenedor, que tinha a tarefa de cuidar das atribuições administrativas e de financiamento e a mantida, com a responsabilidade pelas questões acadêmicas.

Encontrava-se nítida a intenção da criação de uma universidade primeiramente no Rio de Janeiro, conforme explicitava o art. 6º:

Quando achar opportuno, reunirá em Universidade, a Escolas Polythecnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando lhe gratuitamente edificio para funcionar (BRASIL, 1915b).

Dessa maneira, os estabelecimentos advindos da rede privada permaneceriam com normativas menos flexíveis em relação à Reforma anterior, ao se identificarem sutilmente os critérios referentes à equiparação disposta nos artigos a seguir.

Art. 11. As Academias que pretenderem que os diplomas por ellas conferidos sejam registrados nas repartições federaes, afim de produzirem os fins previstos em leis vigentes, requererão ao Conselho Superior do Ensino o deposito da quota de fiscalização na Delegacia Fiscal do Estado em que funcionarem.

(...)

Art. 13. Deferida a petição, será pelo Presidente do Conselho proposto ao Ministro da justiça e Negócios Interiores o nome de um brasileiro familiarizado com as questões do ensino, o qual será nomeado em comissão para inspecção a academia.

Art. 14. O inspector inquirirá, por todos os meios ao seu alcance, inclusive o exame de toda escrita do instituto:

a) se funciona regularmente há mais de cinco annos;

b) se há moralidade nas distribuições das notas de exames;

(...)

d) Se as matérias constantes dos programmas são sufficientes para os cursos de Engenharia, Direito, medicina ou Pharmacia;

(...)

g) se a academia possui os laboratórios indispensáveis e se estes são utilizados convenientemente;

(...)

j) se a quota de fiscalização é depositada na época legal.

Art. 15. O Inspector apresentará relatório circunstanciado sobre o que houve visto e colligido a respeito do instituto e, na falta de qualquer dos requisitos enumerados no artigo antecedente, concluirá por aconselhar que se não conceda a pretendida equiparação às academias mantidas pelo governo federal.

Art. 16. Considera-se terminada a inspecção com o julgamento do relatório pelo Conselho Superior de Ensino (BRASIL, 1915b).

A inspecção federal foi imposta aos estabelecimentos, assim como a figura da concessão para efeito de equiparação para as escolas da rede particular que a solicitassem, exceto as instituições que tinham a intenção de lucro, de propaganda filosófica ou religiosa (CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

Na sequência, os artigos apontaram as exceções à equiparação:

Art. 24 Nenhum estabelecimento de instrução secundaria, mantido por particulares com intenção de lucro ou de propaganda philosophica ou religiosa, poderá ser equiparado ao Collegio Pedro II.

Art. 25. Não será equiparada às officiaes academias que funcione em cidade de menos de cem mil habitantes, salvo si esta for capital de Estado de mais de hum milhão de habitantes e o instituto for fortemente subvencionado pelo governo regional (BRASIL, 1915b).

Esse dispositivo permite a compreensão de que existia possibilidade de lucro para os estabelecimentos de ensino e, ainda considerando que no art. 95, verificava-se a ressalva de que *não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior* (Fernandes, 2010, grifo nosso).

O Estado assumia a manutenção deste nível de ensino, contudo, às expensas do discente. Somando-se ao conteúdo exposto no art. 24, afastava a errônea percepção de que o ensino não admitia forma econômica (FERNANDES, 2010).

A equiparação não seria disponibilizada aos institutos de cidades que tivessem menos de cem mil habitantes (exceto capitais) ou àquelas com mais de duas Faculdades de Direito, Engenharia e Medicina em cada Estado (CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

O vestibular e o certificado de conclusão do ensino secundário eram considerados pré-requisitos para a matrícula em curso superior (CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

Segundo Fernandes (2010), as três universidades livres em funcionamento - Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) - não conseguiram atender aos critérios dessa nova Reforma, principalmente porque as referidas cidades não tinham cem mil habitantes.

A seguir, conforme disposto na Reforma supracitada (art. 6º), foi criada a URJ (1920), denominada como a primeira universidade reconhecida pelo Governo Federal.

O critério demográfico adotado pela Lei foi percebido, por alguns, como um artifício governamental diante da não aceitação do fato de as cidades interioranas possuírem universidades antes da Capital Federal.

Também retornaram os exames preparatórios parcelados em que os alunos que não cursaram o ensino nos estabelecimentos oficiais poderiam adquirir os certificados referentes ao ensino secundário reconhecidos pela União. Além desses pré-requisitos, o estudante tinha que prestar o exame vestibular, criado nessa época (CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

Essa Reforma reestabeleceu a responsabilidade do Estado para com a educação. Na realidade, da Reforma anterior, apenas foi mantida a eliminação dos privilégios escolares (CURY, 2009; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

A interpretação de Maximiliano expressa em sua exposição de motivos retrata a respeito das reformas anteriores (Reforma Epiácio Pessoa e Rivadávia), como exposto no trecho a seguir:

Tínhamos outrora os exames gerais de preparatórios, com o inconveniente de prestarem os audazes protegidos dez exames de uma vez. Em vez de proibir a acumulação, introduziu-se o curso ginásial. Desmoralizou-se este com a prodigalidade das equiparações. (...) Instituiu-se por isso, o exame de admissão (vestibular), em que o jovem é ao mesmo tempo inquirido doze preparatórios.

E, no seu primeiro relatório depois da reforma, exclamará: Tornemos aos exames parcelados que preparam solidamente as brilhantes gerações do Império e as primeiras figuras da República. Adicionemos uma conquista do progresso, o exame vestibular, que à porta das academias ainda joeira as incapacidades e faz cair as incompetências (BASTOS SILVA, 1955, p. 489).

De acordo com as palavras de Maximiliano, o exame vestibular assumiu a sua verdadeira função, a “de contrastear o preparo fundamental reconhecido pelos ginásios oficiais” (...) dos alunos que passaram nas provas ginásiais, “mais da metade sucumbiu no ádito dos cursos superiores”, (BASTOS SILVA, 1955, p. 489) reduzindo o número de matrículas nos cursos superiores de 1302 para 144, entre os anos de 1915 e 1916.

Acreditava-se que o rigor adotado pelo exame de vestibular contribuiria para a melhoria da qualidade do ensino, dentre outras intenções que se encontravam nas entrelinhas dos artigos que constam nessa Reforma.

A rede privada não perdeu a liberdade de atuação, mas, a partir de então, passou a ser denominada como academia e a ser norteadada pelos estabelecimentos de concessão e de equiparação, sendo controlada e fiscalizada pelo Conselho Superior de Ensino.

Além disso, a preocupação com a qualidade e a avaliação da assistência prestada surgiram nos decretos expressos nessa Reforma. Nesse quesito, o pensamento de Maximiliano conduz à atualidade:

Todos os sistemas de educação ou instrução que tendam para a uniformidade estão condenados. Na diversidade é que está o progresso. Na extensão da lista dos programas estabelecidos para as diferentes regiões de um vasto país, como o nosso, é que está a vantagem (BASTOS SILVA, 1955, p. 491).

Entre 1889 e 1918, foram criadas 56 instituições, sendo, em sua maioria, privadas, alinhadas aos interesses políticos e ideológicos da época. Foi somente após a Proclamação da Independência, em 1822, e da República, em 1889, que houve condições para a criação das primeiras universidades brasileiras (BORTOLANZA, 2017; FILHO; NERY, 2009; SAVIANI, 2010; SCHUTZER; CAMPOS, 2014; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

A Reforma Rocha Vaz: o surgimento da preocupação em desenvolver ações conjuntas

A quinta reforma surgiu dez anos após, denominada Reforma João Luiz Alves, também conhecida como Rocha Vaz, conforme disposto no Decreto nº 16782-A, de 13 de janeiro de 1925, sendo a última referente ao período correspondente à Primeira República.

Ela foi resultado de vários projetos e sugestões de docentes, de suas corporações, das associações científicas e de educação, cujo formato definitivo foi delineado por Rocha Vaz e assinado pelo Presidente Artur Bernardes e o Ministro João Luiz Alves (MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016; SILVA, 1956).

Na realidade, foi uma continuação da Reforma anterior, exceto pela preocupação expressa a respeito do desenvolvimento de ações conjuntas, ao abarcar todas as etapas de ensino (MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016; SILVA, 1956).

Segundo Fernandes (2010), durante o Governo de Artur Bernardes foi criado o Departamento Nacional de Ensino, que teve como objetivo reformar o ensino secundário e superior. Demonstrava-se a independência da educação, mas era mantida a subordinação ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Nesse período, extinguiu-se o Conselho Superior de Ensino (1911), que foi substituído pelo Conselho Nacional de Ensino, que abarcava o Conselho de Ensino Primário, Secundário, Profissional, Superior e Artístico.

Essas instituições de ensino equiparadas (particulares e estaduais), conforme disposto no art. 17, poderiam ser representadas no Conselho por um delegado e, no art. 18, constava que seus diretores poderiam participar como membros consultivos, mas sem direito a votação.

De acordo com o disposto no art. 22, alínea *a*, permanecia a equiparação, mediante a análise do Conselho Nacional de Ensino, para a emissão do parecer a respeito da equiparação dos institutos de ensino particulares ou dos Estados (FERNANDES, 2010).

A seguir, constava, no art. 39º, que os institutos oficiais de ensino secundário e superior eram dotados de personalidade jurídica, assim, distinguindo a personalidade do mantenedor e da mantida (FERNANDES, 2010).

Vale ressaltar que a permissão disponibilizada no art. 260, inciso § 3º, determinava que as instituições estaduais e privadas seriam oficializadas e que, uma vez criadas as universidades, as faculdades que dela viriam a fazer parte seriam equiparadas (FERNANDES, 2010).

Já, dos art. 261º ao 269º, foram estabelecidas normas para a equiparação das instituições de nível secundário e superior, inclusive para o seu funcionamento (estaduais e privadas), em que os requisitos eram os seguintes: disponibilizar de um patrimônio superior a um milhão de

réis, mediante o pagamento da taxa de fiscalização, dispor de organização didática e administrativa equivalente às instituições oficiais, à composição do quadro docente suficiente e dotado de idoneidade moral, atestar funcionamento regular a ser mantido por pelo menos três anos e obter parecer favorável do Conselho Nacional de Ensino (FERNANDES, 2010).

Na exposição de motivos da Reforma, mediante tantas sugestões, o Ministro declarou:

Devo confessar que, diante do formidável arquivo de relatórios, pareceres, alvites e sugestões que recebi e diante do desencontro, em pontos essenciais, de opiniões douradas, me senti tomado de uma espécie de temor sagrado para ousar tocar nas pedras do edifício e procurar repará-lo, embora, de princípio, disposto a não lhe mudar a tradicional arquitetura. (...) Várias eram as questões a resolver e muitas ficaram para soluções futuras e mais oportunas (BASTOS SILVA, 1955, p. 497).

O ensino secundário não poderia permanecer dividido entre o ensino ginásial e preparatório. Desse modo, o que se observava era uma preparação rápida e superficial por intermédio das matérias que habilitavam os alunos para a matrícula nos cursos superiores.

Na época, o ensino secundário tinha duração de seis anos, sendo de caráter formativo e cultural e, no último ano, oferecia a disciplina de Filosofia, sendo esta percebida como uma fase de preparação para a vida, independentemente da profissão a ser exercida.

O quinto ano dava o direito de continuidade aos estudos em nível superior, desde que obtida a aprovação em exame vestibular. Os que completavam o sexto ano recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. O estudo secundário seriado surgiu em substituição ao sistema de preparação imediatista para exames de preparatórios (BASTOS SILVA, 1955; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

Na realidade, essa etapa de ensino funcionava como uma habilitação para o curso superior, que procurou restringir o acesso ao ensino superior, dotado de caráter seletivo e discriminatório ao delimitar o número de vagas disponíveis para os exames vestibulares (BASTOS SILVA, 1955; MORI; DAGUANO; CURVELO, 2016).

As Reformas Educacionais Nacionais: a descontinuidade das ações governamentais

Em suma, as cinco reformas educacionais, referentes ao período da Primeira República (1889-1930), ocasionaram mudanças diretas e significativas no tocante à organização do ensino superior, as quais se constituíram em algumas tentativas governamentais em prol da educação, apesar de se tratar de políticas pontuais, descontínuas, falhas e pouco efetivas.

Resumidamente, o quadro a seguir dispõe das cinco reformas educacionais brasileiras referentes ao período da Primeira República.

Reforma/Ano	Finalidade
Reforma Benjamin Constant/1890	<ul style="list-style-type: none"> - Diretriz educacional para todas as etapas de ensino; - Equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades federais; portanto, o acesso livre a qualquer instituição superior brasileira; - No ensino superior, houve o relaxamento do controle ao livre acesso, contrário aos privilégios educacionais que jamais se efetivaram; - O ensino superior se expandiu e muitas escolas foram fundadas, voltadas para a formação de profissionais liberais; - Essa fase de renovação e reformismo considerou a necessidade da educação popular e da instrução pública como uma alternativa para preparar profissionais, sendo que inclusive foram estabelecidos decretos para a criação de Institutos Profissionais e de Escolas de Instrução Pública. Assim, formou-se a estrutura dualista de ensino superior: o ensino profissional para a classe popular e o ensino ilustrado para a elite. Esse movimento ocasionou a ampliação desordenada do ensino privado, particularmente do ensino superior; - Maior atenção ao ensino científico em detrimento do ensino literário.
Reforma Eptácio Pessoa/1901	<ul style="list-style-type: none"> - A extensão de privilégio da Reforma anterior aos ginásios particulares; - A permissão às faculdades estaduais e privadas, a manutenção de currículos iguais aos das federais e fiscalização pelo Governo Federal; - Adaptação da Reforma anterior à realidade regional; - A educação deveria priorizar o ensino secundário, visando à estruturação do ensino seriado; - A restituição do exame de madureza como justificativa para a elevação da qualidade do ensino; - Era atribuído ao ensino secundário/superior, sua percepção como sendo de cunho utilitarista, reduzido ao simples interesse pela obtenção do diploma.
Reforma Rivadávia Correa/1911	<ul style="list-style-type: none"> - A eliminação do exame de madureza e a equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário ao Colégio Pedro II, não sendo mais necessária a comprovação do estudo secundário; - A incumbência às faculdades pela realização dos exames de admissão, posteriormente denominado vestibular; - A descentralização e desoficialização do ensino.

Reforma Carlos Maximiliano/1915	<ul style="list-style-type: none"> - A restauração dos certificados de conclusão dos cursos secundários expedidos pelo Colégio Pedro II; - A equiparação de outros estabelecimentos de ensino ao Colégio Pedro II, desde que fossem instituições públicas estaduais; - A restituição dos exames preparatórios parcelados para os alunos que não estivessem matriculados em estabelecimentos oficiais, mas poderiam obter certificados reconhecidos pela União; - Regulamentação do ingresso nas escolas superiores, mediante a necessidade comprobatória de conclusão do ensino secundário; - Para a inserção em um curso superior, era necessária a realização do exame vestibular; - Essa Reforma restabeleceu a responsabilidade do Estado para com a educação; - O art. 6º da referida Reforma previa explicitamente a intenção da criação da primeira universidade brasileira no Rio de Janeiro.
Reforma Rocha Vaz/1925	<ul style="list-style-type: none"> - Na realidade, foi uma continuação da Reforma anterior, exceto pela preocupação expressa a respeito do desenvolvimento de ações conjuntas, ao abarcar todas as etapas de ensino; - A moralização do ensino pela inserção da disciplina moral e cívica ao currículo; - Enfoque no ensino secundário; - A instituição das juntas examinadoras nos colégios particulares para exames de validade iguais aos do Colégio Pedro II ou de estabelecimentos equiparados; - Foram abolidos os exames preparatórios parcelados, substituídos pela obrigatoriedade de um curso ginásial de seis anos de duração, seriado e de frequência obrigatória; - A reprodução do caráter seletivo e discriminatório do exame de vestibular, a partir da instituição do critério de <i>numerus clausus</i>, que determinava uma quantidade fixa e limitada de vagas para candidatos à admissão.

Quadro 01 - As reformas educacionais brasileiras referentes à Primeira República (1889-1930)
Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao longo deste capítulo, foi possível observar que as Reformas tinham o nome do seu proponente, provavelmente com o intuito de deixar registrada a sua permanência no poder, bem como a nítida intenção de desfazer as ações e políticas executadas pelo Governo anterior (SAVIANI, 2008b).

Tais reformas podem ser descritas metaforicamente pelo movimento do zig-zague (variações e alternâncias sucessivas) ou do pêndulo (alternância sequencial das reformas), caracterizados pela descontinuidade das políticas educacionais (SAVIANI, 2008b).

É possível afirmar que as reformas educacionais não foram estruturadas para a construção coletiva, diante da observação da ausência de democracia e de consideração da

opinião pública para a tomada de decisões, destacando-se aqui a elaboração das leis, decretos e políticas educacionais representadas por um grupo de políticos.

Observou-se, nitidamente, a falta de permanência e continuidade das políticas adotadas como um dos fatores que contribuíram para a cronicidade dos problemas educacionais. Mas, paralelamente, podemos perceber uma experiência histórica dotada de mobilizações individuais e institucionais significativas em prol da questão educacional, particularmente em relação à implantação da universidade no território brasileiro.

Entre as várias reformas educacionais implantadas no período referente à Primeira República, a tese liberal da não-intervenção do Estado foi levada às últimas consequências, até se perceber a necessidade de rever a respeito do papel do Estado para com a educação, o que de fato ocorreu após a Revolução de 1930.

Não se abandonava o ideário liberal, apenas se compreendia a importância do Estado percebido como a maior garantia do cidadão, sendo esse o espírito que mobilizou a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), objeto de discussão do sexto capítulo.

Nesse contexto, conclui-se que o Estado tem o dever de zelar pela educação. Tal fato vem mostrar que a consciência jurídica - as reformas educacionais, leis e regulamentos - não se constituem em uma forma de alienação, mas sim em um importante princípio civilizador.

Dado o exposto, podemos afirmar que conservamos as marcas da sociedade colonial caracterizada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, baseada nas relações hierárquicas presentes nas relações sociais. Ou seja, a universidade como instituição social exprime as ideias e as práticas da sociedade da qual ela faz parte, não como uma realidade segregada pela sociedade da época.

Dessa maneira, percebemos que as universidades estão sujeitas ao embate e às pressões exercidas pelo contexto político, econômico e social. A marca profunda desse sistema explica o ritmo, o sentido e a direção do seu desenvolvimento.

Dessa forma, entre os problemas mais importantes que se estabeleceram para a organização das universidades, destaca-se a questão política e a concepção centralizadora do Estado, pois dela dependem essencialmente a afirmação ou a negação da liberdade de ensino, de pensamento, de crítica e de investigação.

Vimos no primeiro capítulo que o ensino superior nasceu a partir do Estado Nacional, ou seja, foi criado por ele para cumprir as funções que lhe eram próprias, sendo a universidade percebida como o fruto de um modelo político-ideológico-cultural. A universidade tinha como função formar uma elite preparada e competente para conduzir e traduzir as aspirações políticas. O título de bacharel conferia aos seus portadores um *status* perante a sociedade brasileira. Em tal dimensão, a universidade é percebida como elemento do tripé, Sociedade - Estado - Universidade.

CAPÍTULO 2 - AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE VIDA BREVE: MANAUS, SÃO PAULO E PARANÁ

A discussão principal desta investigação é delimitada à gênese das universidades brasileiras, no âmbito da Primeira República. Dessa maneira, o objetivo deste capítulo é delinear a história das Universidades de Manaus, São Paulo e Paraná, também denominadas de vida breve ou vida curta, visando às transformações ocorridas em resposta às mudanças contidas nas legislações brasileiras vistas no primeiro capítulo: as reformas educacionais responsáveis pela organização do ensino superior na época da criação dessas universidades particulares, apesar de serem menos conhecidas na literatura científica.

Apresentamos, neste capítulo, o resultado de uma investigação retirada de diversas fontes, tais como: livros, relatórios, arquivos públicos, atas, depoimentos, revistas, jornais, leis, decretos, estatutos, regimentos, dentre outros. Trata-se de um resgate da documentação histórica dessas três universidades brasileiras, que se entrelaçam e se complementam em vários momentos da análise deste material.

Como vimos no primeiro capítulo, a criação do ensino superior foi precedida pelas escolas profissionais, academias militares, dentre outros estabelecimentos de ensino, nas primeiras décadas do século XIX, sendo considerada um fenômeno singular brasileiro.

A pesquisa, como parte indissociável do sistema universitário, conjuntamente vinculada ao ensino e à extensão - tal como se faz presente desde a Reforma Universitária de 1968 (atualmente vinculada à inovação e à tecnologia), por intermédio da Lei Básica da Reforma Universitária nº 5.540/1968 - existe há poucas décadas (AUGUSTI; DALCIN, 2016). Na realidade, sua implantação ocorre, lenta e gradativamente, no contexto brasileiro.

Segundo Brito e Cunha (2009), a universidade brasileira foi construída sob a influência de três tendências estrangeiras, fato que justamente a torna peculiar em comparação a outros países.

A princípio, as universidades na Europa e na América do Norte legitimaram os modelos de universidade clássicos (alemão/humboldtiano, francês/napoleônico, inglês e norte-americano). Nas primeiras décadas do século passado (1910-1930), o modelo francês influenciou fortemente o ensino superior, voltado para as carreiras liberais de cunho profissionalizante (BRITO; CUNHA, 2009; CASTANHO, 2002; TEIXEIRA, 1989).

A influência alemã surgiu na década de 1930, sendo o ensino direcionado ao incentivo à pesquisa e ao envolvimento da instituição universitária na esfera política, portanto, com maior autonomia diante do Estado. No modelo inglês as universidades funcionavam como

corporações autônomas, sendo na realidade instituições de educação tradicional, ou seja, mais intelectual do que profissional, sendo a matriz do modelo americano. Já o modelo norte-americano, com enfoque na formação profissional direcionada para o mercado de trabalho, atingiu o seu ápice após a Segunda Guerra Mundial diante do período desenvolvimentista e da ditadura civil-militar, tornando-se uma das mais importantes potências mundiais (BRITO; CUNHA, 2009; CASTANHO, 2002; TEIXEIRA, 1989).

Não é possível nesta investigação, fazer um levantamento detalhado da evolução interna desses modelos. Nesse momento, seria importante destacar que todos sofreram transformações. Porém, não podemos perder de vista que essa evolução posterior não alterou o modelo enquanto tal. Por exemplo, na França pós-napoleônica, a educação superior mudou muito, mas o modelo imperial napoleônico, não se alterou, assim como os demais modelos (CASTANHO, 2002).

Desse modo, a universidade, no país, baseou-se histórica e culturalmente no padrão desenvolvido pelos europeus (Portugal, Alemanha, Estados Unidos e França); portanto, não foi desenvolvida para o Brasil, dotado de realidades, demandas e problemas diferenciados.

Com o advento do período republicano, foi estabelecida uma nova ordem jurídica que colaborou para a fundação de instituições de ensino superior nos Estados da Federação, inclusive da sequência de projetos voltados para a fundação de universidades.

Como vimos no primeiro capítulo, a Reforma Epitácio Pessoa (1901) possibilitou que as instituições particulares de ensino obtivessem condições para a sua equiparação às escolas oficiais no que diz respeito ao seu funcionamento. Com o crescimento e disseminação das escolas livres, de empreendimento particular, a elite percebia a facilidade de ingresso.

Quanto às reformas educacionais pertencentes à Primeira República, destacam-se a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) e a Reforma Carlos Maximiliano (1915), que justificam a vida breve dessas universidades.

As instituições criadas na vigência da Reforma Rivadávia, entre os anos de 1909 e 1912, são denominadas por Cunha (2007) como universidades de vida breve ou de vida curta, que foram as Universidades de Manaus, São Paulo e Paraná.

Esses estabelecimentos surgiram diante da necessidade de formar as elites locais, que, nessa época, estavam em pleno crescimento devido às produções locais: da borracha, do café e do mate. Nesse contexto, as universidades surgiram pela necessidade de qualificação profissional, em decorrência do desenvolvimento econômico e social dos Estados, apoiadas pela comunidade local.

A Reforma Carlos Maximiliano (1915) surgiu com a intenção de reorganizar o ensino e foi responsável por mudanças de cunho administrativo e burocrático nas instituições escolares,

que, na época, ocasionaram o fechamento de vários estabelecimentos de ensino superior. Esse foi o caso das três universidades (Manaus, São Paulo e Paraná), cuja história articula-se ao desenvolvimento do ensino superior brasileiro.

As três primeiras universidades do Brasil são desconhecidas mesmo por parte dos intelectuais, mas, ao mesmo tempo, consideradas importantes referências para a história do ensino superior, constituindo um processo fascinante a partir da criação das primeiras universidades brasileiras.

Escola Universitária Livre de Manaus (1909-1926): a primeira Universidade brasileira

Diante das várias mudanças pertencentes ao contexto político, econômico, social e cultural, em ritmo acelerado, surgiram as primeiras universidades brasileiras no período referente à Primeira República (Mota *et al.*, 2012).

Amazonas era uma cidade que possuía uma forte influência da cultura europeia, segundo a qual o progresso seria alcançado por intermédio da instrução do seu povo. Desse modo, o conhecimento encontrava-se diretamente vinculado aos interesses políticos e sociais (MOTA *et al.*, 2012).

Desde 1890, o Estado do Amazonas era reconhecido como um importante centro de desenvolvimento econômico e financeiro, em decorrência da exploração da borracha, constituindo um espaço, em que principalmente os ingleses investiam capital estrangeiro (UFAM, 2020).

Conseqüentemente, a cidade de Manaus passou por várias transformações, tais como: modernização das navegações, do transporte urbano, das instalações portuárias, da energia elétrica e do saneamento básico (UFAM, 2020).

Em 5 de setembro de 1906, foi fundado o Clube da Guarda Nacional do Amazonas, cujos estatutos antecederam a criação de uma escola prática militar, com o intuito de desenvolver profissionais entre os seus associados, a partir da arte da guerra e da formação militar. Em 10 de novembro de 1908, esse Clube fundou a Escola Militar Prática do Amazonas.

A instrução escolar era constituída por dois cursos: o preparatório e o superior, tendo cada um deles duração de três anos, voltados para a instrução militar dos oficiais da Guarda Nacional e de outras milícias, bem como para a formação de qualquer cidadão brasileiro (UFAM, 2020).

Em 16 de novembro de 1908, a Escola foi transformada em Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas. Em 17 de janeiro de 1909, tornou-se a Escola Universitária Livre de Manaus, sob a liderança do tenente-coronel Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves (UFAM, 2020).

A Escola Universitária Livre de Manaus foi a primeira Universidade brasileira. Seus estatutos foram aprovados em 02 de fevereiro de 1909 e promulgados no mesmo ano, sendo reconhecida oficialmente em 8 de outubro.

Foi dirigida, no primeiro ano, pelo Dr. Pedro Botelho, e, na sequência, pelo Dr. Astrolábio Passos (1910-1926). Quanto à sua organização, era constituída da seguinte maneira: congregação, diretoria, conselho científico, conselho de revista, conselho disciplinar e biblioteca.

Em 15 de março de 1910, seus cursos foram instalados após a realização de sessão solene pelo Governador do Estado, Antônio Clemente Ribeiro Bittencourt. Era composta por cinco Faculdades: Faculdade Militar, Faculdade de Medicina, Ciências Jurídicas e Sociais, Engenharia e Ciências e Letras (TUFFANI, 2009; UFAM, 2020).

As Faculdades foram desmembradas até o seu fechamento no ano de 1926 e mantidas pelo Estado as Faculdades de Direito, Odontologia e Agronomia, sendo que, poucos anos depois, restou apenas a de Direito (TUFFANI, 2009; UFAM, 2020).

De acordo com Tuffani (2009), o dia da promulgação dos Estatutos foi denominado como data comemorativa para a Escola Universitária. Seu empenho em fundar um estabelecimento desse porte rendeu-lhe o título de Diretor Geral Honorário e Perpétuo da Escola, sendo tal honraria atribuída em 1º de fevereiro de 1910.

No art. 1º dos Estatutos da Escola Universitária foram criados (TUFFANI, 2009):

- O Curso das Três Armas, conforme programa das escolas do Exército Nacional;
- O Curso de Engenharia Civil, de Agrimensura, de Agronomia e outras modalidades (segundo os programas oficiais);
- O Curso de Ciências Jurídicas e Sociais (programas das Faculdades de Direito federais);
- O Curso Farmacêutico e Bacharelado em Ciências Naturais e Farmacêuticas, conduzido pela Escola de Farmácia de Ouro Preto;
- O Curso de Ciências e Letras (orientado pelo programa do Ginásio Nacional, denominado Colégio Pedro II);

- O Curso Médico e demais foram fundados em seguida, apenas ocorreu diplomação nos cursos de Farmácia, Odontologia, Agrimensura, Obstetrícia, Direito e Agronomia.

Eulálio Chaves foi escolhido, na sessão correspondente a 12 de fevereiro de 1909, pelos membros do Conselho Constituinte da Escola Universitária, para ser responsável pelo reconhecimento oficial da Escola e dos títulos adquiridos (TUFFANI, 2009).

No dia 1º de outubro do mesmo ano, ele informou ao Conselho o seu reconhecimento oficial e a promulgação da Lei para validade dos títulos. No dia 08, ocorreu sua sanção e publicação (TUFFANI, 2009).

Antônio Clemente Ribeiro Bittencourt, presidente do Estado do Amazonas na época, foi responsável pela validação, no Estado, da Escola Universitária Livre de Manaus, segundo a Lei nº 601, tendo como lema institucional *Tudo pela Instrução* (TUFFANI, 2009).

No dia 06 de novembro do mesmo ano, o Conselho de Organização substituiu o Conselho Constituinte existente, ambos dirigidos pelo Capitão Pedro Botelho da Cunha, como Diretor Geral da Escola Universitária (TUFFANI, 2009).

O Conselho de Organização tinha como atribuições, por exemplo, nomear membros do corpo docente sob os cuidados dos futuros diretores das unidades universitárias (TUFFANI, 2009).

No dia 07 de setembro do mesmo ano, foi criada a Comissão de Diligências, organizada por Eulálio Chaves, com o objetivo de viabilizar o funcionamento da Escola Universitária (TUFFANI, 2009).

No dia 12 de fevereiro de 1910, a Congregação elegeu como diretores e vice-diretores, para a administração da Escola Universitária, referente ao primeiro quinquênio de trabalho, de 1º de março de 1910 a 1º de março de 1915, os seguintes membros:

Dr. Astrolábio Passos, Diretor Geral; Dr. Henrique Moers, Vice-Diretor Geral; Dr. Simplício Coelho de Rezende, Diretor da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais; Dr. Pedro Regalado Epifânio Batista, Vice-Diretor; Dr. Galdino Martins de Souza Ramos, Diretor da Faculdade de Medicina; Dr. Francisco da Costa Fernandes, Vice-Diretor; Dr. Artur César Moreira de Araújo, Diretor da Faculdade de Engenharia; Dr. Manuel do Nascimento Pereira de Araújo, Vice-Diretor; Dr. Teógenes da Silva Beltrão, Diretor da Faculdade de Ciências e Letras; Dr. Álvaro Guimarães Maia, Vice-Diretor; Dr. Raimundo da Rocha Felgueiras, Diretor da Faculdade Militar; Dr. Samuel da Silva Caldas, Vice-Diretor (TUFFANI, 2009, p. 70).

A sessão foi presidida por Simplício Coelho de Rezende, no dia 2 de março do mesmo ano. No dia 15, ocorreu a solenidade de instalação dos cursos ofertados pelas Faculdades da

Escola Universitária, conduzida por Antônio Bittencourt (Governador do Estado) e sua abertura por Astrolábio Passos (TUFFANI, 2009).

Também participaram da sessão Simplício Coelho de Rezende e Pedro Regalado Epifânio Batista, que enfatizaram a respeito da dedicação de Eulálio Chaves a essa empreitada (TUFFANI, 2009).

Para a realização de matrículas nos cursos, eram feitos os exames de madureza, constando que a Escola Universitária aceitava os diplomas conferidos pelos ginásios legalmente instituídos. Como não havia sede própria, as sessões ocorriam na residência de Eulálio Chaves, localizada na Rua Lobo de Almada, nº 85 (TUFFANI, 2009).

Diante da falta de instalações, o Governador do Estado, Coronel Antônio Bittencourt, disponibilizou o prédio de um grupo escolar para dar início às atividades acadêmicas (TUFFANI, 2009).

Em uma mensagem lida por Antônio Bittencourt, perante o Congresso Legislativo, justificou-se a atitude do governante, destacada a seguir:

Empresa de tamanho alcance, não pôde ser posta, logo a primeiro impulso, no devido pé. Apesar, porém, das dificuldades com que têm de lutar as criações desta natureza, os entraves difíceis de transpor, foram installadas a 15 de Março e já estão abertas e funcionando, desde 6 de Abril, as Faculdades de Sciencias e Letras, de Engenharia, de Direito e de Medicina (TUFFANI, 2009, p. 71).

Nesse prédio cedido, eram ministradas as aulas teóricas. As aulas práticas aconteciam nos laboratórios da Repartição de Higiene, em farmácias, em gabinetes dentários e no Necrotério da Santa Casa, disponibilizados para a Escola Universitária (TUFFANI, 2009).

Diante da precariedade em que se encontrava a Escola, a Direção Geral reportou-se ao novo Governador, o médico Jônatas de Freitas Pedrosa, mediante a Lei nº 728, de 29 de setembro de 1913, que concedeu o usufruto do palacete em que funcionava a Repartição de Obras Públicas, situado na Avenida Joaquim Nabuco, nº 56 e 58, onde hoje se encontra a Escola Estadual Nilo Peçanha (Tuffani, 2009), como mostra a Figura 01.

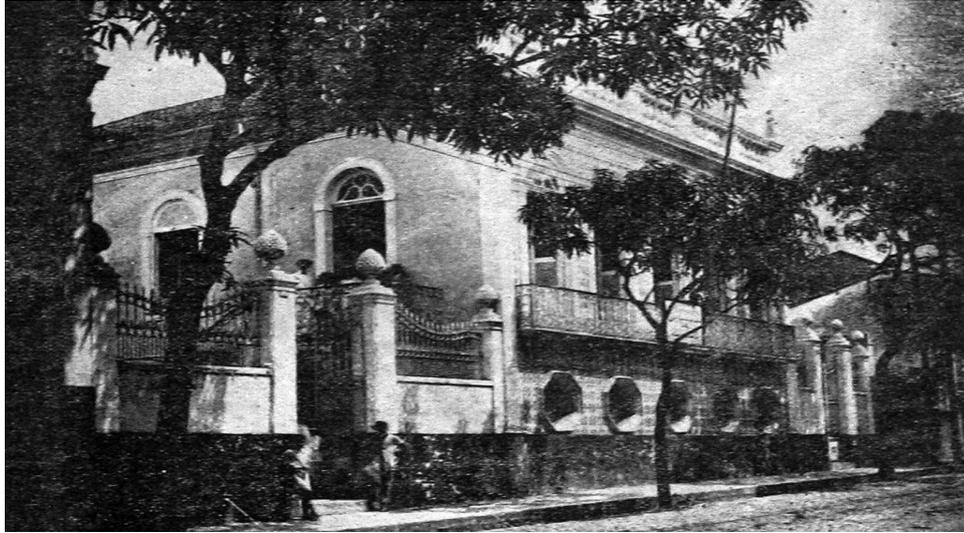


Figura 01 – Fachada do segundo prédio da Universidade de Manaus, na Avenida Joaquim Nabuco
Fonte: Instituto Durango Duarte (2021). In: Jornal O Tempo, de 17.01.1918.

O observatório meteorológico instalado no prédio da nova sede universitária ficou sob a responsabilidade da instituição, mediante a Lei nº 728, de 29 de setembro de 1913, publicada no Diário Oficial, em 27 março de 1914.

O Governador cedeu mobílias novas e parte da antiga Repartição de Obras Públicas para a instalação da nova sede, mas ainda era necessário o espaço adequado para a realização das aulas práticas.

Na realidade, existia uma verba proveniente do município, advinda de doações, disponibilizadas para a compra de laboratórios. Além da dificuldade financeira, não havia local para a instalação, sendo cogitado que o Governo estadual alocasse os laboratórios em ambientes considerados adequados para o desenvolvimento dessas atividades.

Em 1911, Galdino Martins de Souza Ramos, até então Diretor da Faculdade de Medicina, realizou uma viagem para a Europa. A pedido da Direção Geral, foi solicitado que fizesse compras em Paris, referente aos materiais necessários para a construção dos laboratórios de Física, Química e Histologia Normal (TUFFANI, 2009).

Com a chegada do material, os laboratórios foram construídos no andar superior esquerdo da Biblioteca Pública do Estado, em um espaço cedido pelo Coronel Antônio Bittencourt (TUFFANI, 2009).

A consolidação da Escola Universitária Livre de Manaus

Em 11 de agosto de 1912, aconteceu a inauguração da Escola Universitária Livre de Manaus, presidida por Astrolábio Passos e pelos professores Vivaldo Palma Lima, Marçal Ferreira da Silva e Joaquim Gondim.

Na sequência, foram construídos os gabinetes de Odontologia, Agrimensura, Agronomia, História Natural e Anatomia Humana. As aulas práticas foram transferidas para o andar térreo, anteriormente ocupado pela Repartição de Obras Públicas, constituindo-se como a segunda sede da Escola Universitária.

Em 26 de fevereiro de 1912, foi criada a Escola Média de Agricultura para o desenvolvimento das atividades do curso de Agronomia, anexa à Faculdade de Engenharia e, até o final de 1914, a construção da biblioteca mediante o recebimento de doações de obras e de revistas (TUFFANI, 2009).

A Escola Universitária Livre de Manaus passou a ser chamada de Universidade de Manaus conforme destacado a seguir:

A Escola Universitária, futura Universidade de Manaus, teve como publicação oficial os Archivos da Escola Universitaria Livre de Manáos, depois Archivos da Universidade de Manáos. Os alunos também iniciaram a publicação de seu órgão oficial, a Tribuna Academica: Orgam de alumnos da Universidade de Manáos. A “Escola Universitaria Livre de Manáos”, por deliberação de sua Congregação, em sessão de 13 de julho de 1913, passou a se chamar “Universidade de Manáos” (TUFFANI, 2009, p. 72-73).

A partir de 13 de julho de 1913, a Congregação passou a denominá-la como Universidade de Manaus, tendo como Diretor Geral Astrolábio Passos e, como seu idealizador, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves (TUFFANI, 2009).

A Universidade, de iniciativa particular, era mantida com a colaboração do Governo do Estado, por doações de cidadãos, inclusive dos professores, dos proprietários de seringais, como também dos municípios de Manaus, Maués, Parintins, Coari, Lábrea, Benjamin Constant, Manicoré, Humaitá e Codajás (TUFFANI, 2009).

De 1910 a 1914, a instituição realizou 605 matrículas, formou 56 alunos, contava com 254 profissionais, sendo que a cidade contabilizava, na época, menos de 50 mil habitantes (TUFFANI, 2009).

Em 1º de janeiro de 1912, ocorreu a primeira colação de grau no Ginásio Amazonense, sendo a sessão solene conduzida por Astrolábio Passos e os paraninfos, composta pelo quadro

de docentes, Francisco da Costa Fernandes (Curso de Farmácia), Sebastião Barroso Nunes (Odontologia) e Lourenço Ferreira da Rocha Thury (Agrimensura) (TUFFANI, 2009).

A ata da sessão foi lavrada por Raimundo Pinheiro, na época, Secretário Geral da Universidade de Manaus. Astrolábio Passos, como membro do Conselho de Organização, redigiu uma lista do corpo docente para a composição da futura Faculdade de Medicina, que, apesar de aprovada, a instituição não possuía recursos para a sua implantação (TUFFANI, 2009).

Em 1912, a Faculdade de Medicina foi responsável pela formação das primeiras turmas de Farmácia e Odontologia, contabilizando oito farmacêuticos e dez cirurgiões-dentistas. Em 1913, o curso de Obstetrícia formou apenas uma profissional na primeira turma devido à baixa procura.

Inicialmente, a Faculdade de Engenharia ofertava os cursos de Engenharia Civil e Agrimensura, sendo que o curso de Engenharia Civil não chegou a formar nenhum discente. Em 1912, o curso de Agrimensura formou três agrimensores (TUFFANI, 2009).

No mesmo ano, iniciou-se o curso de Agronomia a partir da fundação da Escola Média de Agricultura, mas até a conclusão do Relatório de Astrolábio Passos a respeito do andamento dos cursos, não tiveram tempo para a colação de grau (TUFFANI, 2009).

Em 1921/1922, a Universidade contou com a Escola de Aprendizado Agrícola e o curso de Agronomia, que teve continuidade posteriormente como Escola Agrônômica de Manaus. Os cursos de Farmácia e de Odontologia da Faculdade de Medicina permaneceram após 1926. A Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais desmembrou-se da instituição antes de sua extinção (TUFFANI, 2009).

O curso de Direito foi o que obteve mais êxito, perfazendo o total de 265 matrículas nos primeiros cinco anos, 34 discentes regulares pertencentes à primeira turma e, após cinco anos, formaram 20 Bacharéis em Direito. Na mesma sessão de formatura, colaram grau os formandos em Odontologia e Agrimensura (TUFFANI, 2009).

A Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de Manaus pode ser considerada uma empreitada exitosa, direcionada ao ensino de Ciências e Letras, restrito, nesse período, à instrução secundária apesar de pouco procurada. No caso de Manaus, provavelmente por já possuir o Ginásio amazonense para a obtenção do diploma (TUFFANI, 2009).

Em 1º de junho de 1911, a Congregação da Universidade de Manaus criou um curso de preparatórios (nível secundário) a cargo da Faculdade de Ciências e Letras. No entanto, não era mantido como uma escola secundária reconhecida oficialmente. A Faculdade Militar, responsável pela criação da Universidade, não teve nenhum curso implantado (TUFFANI, 2009).

Ao abordar a respeito da organização e fundação da instituição, faz-se necessário apontar a direção dada às faculdades e aos cursos nela implantados. Em 1915, a primeira turma de agrônomos

formou três profissionais. Em 27 de julho de 1917, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais adquiriu autonomia didática por intermédio da Congregação Geral da Universidade.

Em 5 de novembro de 1917, a Faculdade de Ciências e Letras fundou o curso de Língua e Literatura Espanhola e, em 25 de agosto de 1918, criou um curso facultativo de Língua e Literatura Hispano-Americana. Em 17 de janeiro de 1918, fundou a União Acadêmica Amazonense, composta por antigos discentes da instituição.

Mediante a Lei nº 3.454, de 18 de janeiro de 1918, a Universidade foi considerada idônea pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Justiça. Em 17 de janeiro de 1921, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais foi desvinculada da Universidade de Manaus.

Essa resolução foi aprovada pela Congregação Geral devido à possibilidade de sua Faculdade obter o reconhecimento federal, conforme a legislação vigente, considerando que o curso de Direito era o que tinha maior condição de equiparação. A instituição era dotada de reconhecimento e prestígio, tanto na esfera estadual como nacional.

A Universidade manteve os cursos de Farmácia, Odontologia, Obstetrícia, Agrimensura, Agronomia e os cursos preparatórios. A Escola Média de Agricultura desvinculou-se da Faculdade de Engenharia, tornando-se autônoma, em 8 de março de 1922 (TUFFANI, 2009).

A partir do Decreto Federal nº 1.678, de 13 de janeiro de 1925, os cursos da Faculdade de Medicina passaram a ser de responsabilidade do Departamento Nacional de Ensino (TUFFANI, 2009).

No começo da década de 1920, a Amazônia passou pela crise da borracha, pois os ingleses começaram a plantar em outros países, tais como: Malásia, Ceilão, Índia, Birmânia, Bornéu e Tailândia. Consequentemente, a exportação da borracha caiu significativamente. Tal problema impactou diretamente na área educacional (TUFFANI, 2009).

Em 1921, a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais se separou da Universidade de Manaus e, na sequência, as outras Faculdades foram fechadas oficialmente em 01 de maio de 1926 (TUFFANI, 2009).

Nesse mesmo ano, faleceu Astrolábio Passos, responsável por sua fundação. Foi substituída pela Associação Vulgarizadora do Ensino, restando apenas unidades isoladas remanescentes de nível superior, como a Escola Agrônômica de Manaus (anteriormente denominada Faculdade de Engenharia), que foi fechada em 1943, e a Faculdade de Farmácia e Odontologia (antiga Faculdade de Medicina), extinta em 1944.

A Faculdade de Direito (antiga Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais) foi a única restante da antiga Universidade, sendo estadualizada em 30 de dezembro de 1935, chamada de

Faculdade de Direito do Amazonas, em 3 de outubro de 1936, e transformada em instituto federal de ensino superior, em 21 de novembro de 1949.

Conforme projeto do deputado federal Artur Virgílio do Carmo Ribeiro Filho, em 12 de junho de 1962, de acordo com a Lei Federal 4.069-A, foi reconhecida como Universidade do Amazonas e suas atividades iniciadas em 17 de janeiro de 1965. A partir de 22 de junho de 2002, foi denominada como Universidade Federal do Amazonas (TUFFANI, 2009; UFAM, 2020).

Segundo a Lei nº 3.173, de 6 de junho de 1959, assinada pelo Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi criada a Zona Franca de Manaus (UFAM, 2020).

Assim, uma nova etapa de desenvolvimento econômico e social gerou a necessidade de profissionais qualificados de nível superior. Em 17 de janeiro de 1965, foi legitimada como Fundação de Direito Público, mantida pela União (UFAM, 2020).

O Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) decretou a Lei nº 10.468, de 20 de junho de 2002, que modificou o art. 30 da Lei nº 4.069-A, vigente desde o dia 12 de junho de 1962, tornando-a Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2020).

Em relação à Universidade de Manaus, detectou-se a escassez de material na literatura, o que dificultou a elaboração desta investigação.

Importantes obras de referência em História da Educação as ignoram ou as tratam de forma inadequada. Sobre a Universidade de Manaus escreveram Aderson de Menezes (1959 e 1960), Luiz Antônio Cunha (1986) e, até onde se sabe, Paulo Pinto Nery (1992). Sem dúvida alguma, Aderson de Menezes, Reitor da Universidade do Amazonas, foi o maior estudioso da Universidade de Manaus. L. A. Cunha escreveu com base em obra de A. de Menezes (1959), e P. P. Nery, por sua vez, serviu-se muito do Relatório Geral de Astrolábio Passos (jul./dez. 1914). Tal Relatório mereceu edição fac-similar em 1989, por ocasião da comemoração dos oitenta anos de fundação da Escola Universitária Livre de Manaus. No ano de 2000, ao se realizar uma pesquisa *in loco*, não foi possível localizar a documentação utilizada por A. de Menezes, tanto na Universidade Federal do Amazonas quanto no Arquivo Público do Estado. Com este trabalho, pretende-se comemorar o centenário da Universidade de Manaus, bem como acrescentar algo sobre a Universidade, fazendo uso também de uma importante fonte primária, o Almanak Laemmert. Há notícias nele sobre as primeiras universidades e faculdades ligadas às Humanidades criadas no Brasil. É importante salientar que, das primeiras universidades nacionais, só as duas primeiras abriram espaço maior para o estudo das Humanidades (TUFFANI, 2009, p. 64-65).

A Universidade Livre de São Paulo (1911-1917): a segunda Universidade brasileira

A ULSP surgiu como o único estabelecimento de ensino particular que ofertava cursos de jardim de infância, ensino primário (alfabetização), secundário e superior, sendo a primeira Faculdade de Medicina de São Paulo.

Foi fundada em 19 de novembro de 1911 e suas atividades iniciadas em 23 de março de 1912, sendo considerada a segunda universidade do país. É importante frisar que a instituição não possui nenhum vínculo com a USP, criada em 1934 (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940; MOTA, 2004; MOTT; DUARTE; GOMES, 2007; TUFFANI, 2009).

A ULSP, de vida efêmera, foi uma instituição de extrema importância para a história do ensino superior brasileiro, por representar uma nova fase do pensamento liberal na área da educação (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Em 1912, deu-se início às atividades acadêmicas da ULSP, a partir da oferta de sete cursos, que se desenvolveram rapidamente, além de agregar à instituição a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária (CORREIA, 2000).

Estruturou a Universidade Popular e, assim, de modo pioneiro, a extensão universitária, conforme o modelo adotado pela Inglaterra, considerada uma invenção inglesa do final do século XVIII (CORREIA, 2000).

Porém, sua divulgação, expansão, sistematização e implantação aconteceram na segunda metade do século XIX, em meio às grandes transformações sociais e econômicas, momento em que as universidades foram desafiadas a diversificar suas atividades, visando ao atendimento às necessidades surgidas após a Revolução Industrial (Correia, 2000).

Inicialmente, a extensão buscava levar o conhecimento científico para fora da universidade aos trabalhadores que não podiam frequentá-la, sendo incumbido aos professores a tarefa de ministrar conferências sobre várias temáticas, ofertadas em vários espaços, objetivando a expansão da cultura científica às massas populares.

Esse modelo inglês passou a ser referência nos Estados Unidos, a partir da criação dos *Land Grant Colleges*, que deram origem às Escolas Superiores (modelo de extensionismo cooperativo e rural).

Na França, surgiu em 1894, vinculada à emergência das Universidades Populares voltadas às classes trabalhadoras, a partir da oferta de várias atividades, tais como: conferências diárias para um grande público todas as noites, consultas jurídicas e médicas, teatro, biblioteca, dentre outras (CORREIA, 2000).

Entretanto, essas atividades se encontravam desvinculadas de outras ofertadas pela universidade, surgindo por iniciativa dos trabalhadores que buscavam conhecimento (CORREIA, 2000).

A primeira instituição brasileira que proporcionou experiências de extensão universitária foi a ULSP, que “(...) sem constituir uma unidade com os corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira) gratuitos, abertos a quem quisesse” (CUNHA, 2007, p. 204). Assim, podemos afirmar que a ULSP recebeu influências dos modelos inglês e americano.

Conclui-se que as primeiras experiências de extensão foram efetivadas mediante a oferta de “cursos e conferências extra-acadêmicos, oferecidos a universitários e não-universitários, geralmente, dentro das próprias universidades” (CORREIA, 2000, p. 248), percebidas como espaço de divulgação de conhecimento elaborado na universidade.

Tal concepção a respeito da extensão universitária também foi expressa no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) e no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), sendo uma discussão pertencente ao quinto e sexto capítulo.

O nascimento da ULSP

Embora o estabelecimento esteja registrado com o nome de Universidade de São Paulo em seus Estatutos e em outros documentos, a denominação ULSP existe por dois motivos.

Primeiro pela utilização do termo Escolas Superiores Livres que era adotado frequentemente no início da República, que se relacionava às instituições privadas de ensino. Segundo porque foi uma terminologia utilizada para diferenciá-la da instituição que foi criada posteriormente, a USP, em 1934 (Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1940).

A instituição surgiu no início da República, mediante a multiplicação das escolas superiores livres, ocasionando o aumento da procura, por parte da elite e das classes trabalhadoras urbanas, para a formação acadêmica, em decorrência das transformações advindas da indústria e do fenômeno da urbanização.

Conforme descrito no primeiro capítulo, a Reforma Rivadávia (1911) foi responsável pelo surgimento da ULSP. A referida Lei se baseava nos ideais positivistas. Tinha como preceitos: a descentralização e desoficialização do ensino superior, a liberdade de iniciativa privada, os exames de admissão, a independência na organização curricular e a criação do Conselho Superior de Ensino e da Livre-Docência (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Assim, a ULSP foi idealizada e projetada por Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães, médico e republicano, defensor dos ideais positivistas. A instituição foi criada por Eduardo, na figura de líder, onze médicos, quatro farmacêuticos, três dentistas e dois advogados, sendo financiada por Luiz Antônio dos Santos (Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1940).

A realização desse projeto garantiria a posição de capital sanitária ao Estado, compreendida à luz dos discursos e simbologias atribuídos pelas revistas médicas e jornais (MOTA, 2004).

Além disso, os médicos e cientistas alegavam a falta de uma instituição paulista para formar seus doutores e, ao mesmo tempo, para efetivar o atendimento à comunidade, para a formação e desenvolvimento de novas técnicas, mas principalmente para conferir *status* a capital ao criar um estabelecimento desse porte (MOTA, 2004).

Entretanto, para a concretização desse sonho ambicioso, era necessário o cumprimento de exigências legais, a articulação da Universidade aos hospitais, às escolas secundárias como formadoras dos futuros profissionais e às instâncias estaduais ou privadas que se responsabilizariam por sua estrutura material, intelectual e política (MOTA, 2004).

Para tal compreensão, como vimos no primeiro capítulo, em 1870, defensores dos ideais positivistas e adeptos de uma parcela liberal e católica reprovavam a criação de universidades estatais, desenvolvida pela crença de que a instituição escolar era percebida como anti-histórica, centralizadora e arcaica (MOTA, 2004).

A partir de 1890, com o advento do período republicano, os positivistas, unidos a Benjamim Constant, instituíram medidas que possibilitaram a criação de instituições de ensino particulares, especialmente de ensino superior.

Esse movimento foi responsável pelo crescimento quantitativo e qualitativo dos estabelecimentos de ensino superior, pelo fato de não serem subordinados ao setor estatal ou à esfera nacional (CUNHA, 2007).

Entre 1891 e 1910, da Reforma Benjamin Constant (1879) até o ano anterior à Reforma Rivadávia Corrêa (1911), foram criadas vinte e sete instituições de ensino superior, dentre elas: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, oito de Direito, quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2007).

Vale ressaltar que a legislação federal, referente à criação das Faculdades de Medicina, nos primeiros anos republicanos, remodelava suas leis a partir das duas instituições já existentes na Bahia e no Rio de Janeiro (MOTA, 2004).

Uma nova disposição atribuía ao curso de Medicina a duração de seis anos, distribuída em vinte e seis cadeiras, além do exame para a obtenção do diploma constituído por três etapas:

inicialmente, uma prova escrita, na sequência, uma prova prática e oral, por último, a defesa de teses, uma dissertação sobre um assunto importante, à escolha do candidato e de três proposições relativas a cada cadeira (MOTA, 2004).

O Decreto Federal nº 3.902, de 12 de janeiro de 1901, a respeito do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, atribuía à Faculdade de Medicina a estruturação da ciência médica e de suas áreas afins, tais como os cursos de Farmácia, Obstetrícia e Odontologia, sob sua tutela e diplomação (MOTA, 2004).

Dessa maneira, sua postura hierárquica interferia na organização social e política do espaço urbano e rural, sendo sua missão formar a Nação brasileira a fim de formatar higienicamente sua comunidade, e, assim, efetivar a ideia de avanço científico e de força corporativa atribuída ao ensino médico superior, tendo como exemplos as Faculdades do Rio de Janeiro e da Bahia (MOTA, 2004).

A partir do movimento de desoficialização do ensino, em decorrência da promulgação da Lei Rivadávia Correa (1911), colocava a possibilidade da criação do ensino livre e particular no país (MOTA, 2004).

Consequentemente, observou-se a proliferação, em todo o Estado, principalmente em São Paulo, de instituições privadas em todas as suas modalidades. Assim, no dia 19 de novembro de 1911, foi criada a ULSP. De acordo com o médico Eduardo, a instituição era reconhecida como uma “verdadeira democracia em matéria de instrução pública” (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940), em defesa ao ensino livre e desoficializado.

Foi oficialmente instalada no dia 23 de março de 1912, tendo como reitor efetivo o médico Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães. Teve como reitor honorário, Bernardino de Campos e, como vice-reitor efetivo e vice-reitor honorário, Ulysses Paranhos e Luiz Pereira Barreto, respectivamente.

A seguir, a Figura 02 representa uma imagem da sede da ULSP.



Figura 02 – Sede da ULSP

Fonte: Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo (2018). Autor: não identificado, s.d.

Teve, como membros de formação jurídica, Spencer Vampré, que ocupou o cargo de diretor financeiro e Reynaldo Porchat, como professor da Escola Superior de Filosofia, História e Literatura (Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1940).

Entre 1912 e 1917, a Escola de Medicina e outros cursos tiveram como docentes: Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães, Antônio Carini, Francisco Franco da Rocha, Matias Valadão, Ulysses Paranhos, Silvio Maia, Sérgio Meira, Raul Briquet, Vital Brasil e Franco da Rocha (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

O registro do estabelecimento como sociedade civil foi efetivado no 1º Cartório de Notas da Capital, no dia 05 de janeiro de 1912, conjuntamente com os Estatutos de 1911 e 1916 (como a segunda versão) (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

No primeiro Estatuto da ULSP (1911), constavam artigos referentes ao capital, a receita e despesa, aos lucros e prejuízos, deixando evidente o caráter empresarial do estabelecimento, conforme disposto no artigo:

Art. 5 – O Capital será constituído pelos bens móveis, utensílios, instrumentos, aparelhos e livros necessários a montagem de gabinetes (de physica, chimica, história natural e outros) de uma pharmácia e gabinete de clinica dentaria, abertos ao público, e bem assim de um consultório veterinário, fornecidos pelo associado Luiz Antonio dos Santos. Estes bens serão avaliados pelos associados Snrs. Dr. Spencer Vampré e Dr. Henrique de Magalhães Gomes, que terão como supplentes os Snrs. Dr. Carlos Nunes Rabello e Nevio Nogueira Barboza, a proporção que forem sendo fornecidos, sendo a importância da avaliação levada a conta de Capital. Além disso, o Sr. Luiz

Antonio dos Santos se obriga a fornecer, em prédio seu ou alugado, os necessários commodos para o funcionamento da Universidade.

ÚNICO – Os ônus e proventos dos cursos primário, secundário e fundamental, pertencerão exclusivamente ao associado Luiz Antonio dos Santos ate que a Universidade os encampe, pagando o custo delles, segundo for avaliado por dois árbitros escolhidos, um pelo Sr. Luiz Antonio dos Santos (VIEIRA, 2006, p. 48-49).

Ao fazer uma análise desse Estatuto, observou-se que o poder estava centralizado nas mãos de seu idealizador e sócio, Luiz Antônio dos Santos, que locou seus imóveis para o funcionamento do estabelecimento, localizado na Rua Bento Freitas, fato que justificou a urgência de seus sócios em quitar suas dívidas a partir do recebimento das primeiras matrículas.

Outra observação diz respeito às taxas cobradas e à probabilidade de recebimento de subvenções por se tratar de um estabelecimento particular, pois, na documentação disponibilizada pelo Arquivo do Estado de São Paulo (1940), foram encontrados vários recibos de matrículas e requerimentos, levantando a hipótese de que todos os procedimentos institucionais eram cobrados.

Um outro dado interessante, disponibilizado pelo Arquivo do Estado de São Paulo (1940), entre 1912 e 1917, diz respeito ao acesso das mulheres, na época, à universidade e ao requerimento de matrícula, apesar de comparativamente aparecer em proporção significativamente menor em relação aos homens.

Esse material tornou evidente a mudança do papel feminino na sociedade, expressa pela inserção da mulher no ensino superior.

Vale ressaltar que, nesse período, poucas instituições de nível secundário aceitavam mulheres; fato que justificava o baixo ingresso delas nas universidades desde o século XIX. Para citar um exemplo, o Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, permitiu o acesso às mulheres apenas em 1922.

Até meados de 1917, a Universidade ofertava a formação em diferentes etapas de ensino, a exemplo do ensino primário, incluindo o jardim da infância, ensino secundário e superior (Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1940).

No mês de março de 1912, mais de mil candidatos prestaram exames admissionais, sendo os cursos mais concorridos os de Medicina (na época não existia faculdade estadual), Direito e Odontologia. Mais de 700 estudantes (de ambos os sexos) se matricularam nos cursos preliminares, nas primeiras séries, como alunos regulares e ouvintes (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Os prontuários dos alunos e livros de registro possibilitaram uma análise quantitativa e qualitativa a respeito das atividades acadêmicas. Os livros de registro de matrículas da primeira

série indicaram que, em seu primeiro ano de funcionamento, o Curso de Medicina e de Cirurgia era composto por 58 alunos, o de Odontologia por 91 discentes e o de Farmácia, por 49 estudantes. Em 1912, o Curso de Farmácia fez um ano de preparatório, começando, em 1913, a primeira série (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

A partir do dia 1º de maio de 1912, já existiam escolas, tais como: primária, secundária, Cultura Física, Belas Artes, Ciências e Letras, Comércio, Agronomia e Zootecnia, Medicina Veterinária, Medicina e Cirurgia, Engenharia, Direito, Farmácia e Odontologia (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

No dia 19 de novembro de 1912, novos institutos surgiram, como, por exemplo, a Policlínica Médico-Cirúrgica, a Clínica Dentária, o Laboratório de Prótese, de Análises Clínicas e Bacteriológicas e o Gabinete Eletroterápico (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Em 23 de março de 1913, foi inaugurado o Instituto Anatômico da Universidade, construído no terreno cedido pela Câmara Municipal de São Paulo, que anteriormente fazia parte do Cemitério do Araçá (o primeiro criado no Estado de São Paulo) (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

No mesmo ano, construíram o Gabinete de Física, o Museu de História Natural e Anatomia Humana, o Laboratório de Química Mineral, de Química Orgânica, de Histologia, de Fisiologia Experimental, o Bacteriológico, o de Matéria Médica, o Instituto de Eletricidade e Raios X, os Museus de Desenho e de Escultura (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

O relacionamento entre as duas Faculdades de Medicina existentes em São Paulo, a livre e a oficial, de acordo com as notícias publicadas pela imprensa, indicavam uma relação hostil (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Em uma publicação do jornal *A Capital*, do dia 27 de julho de 1912, foi levantada a pergunta a Eduardo Guimarães (idealizador da ULSP), se a fundação da Faculdade de Medicina oficial extinguiria a ULSP (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

O médico respondeu que não, justificando que existiam outras instituições em funcionamento e que o número de alunos que fizeram inscrição na escola livre era alto (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Em outro momento, disse que a Universidade havia perdido duzentos alunos com a fundação da Faculdade de Medicina, mas que muitos retornaram, devido a problemas de suspensão dos alunos, fato ocorrido na Faculdade de Medicina oficial (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Mas o relacionamento entre docentes e discentes de ambas nem sempre foi amistoso, sendo esse fato alimentado por partidários e pela imprensa, exposto no formato de artigos (anônimos ou com pseudônimos) e de charges (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Em 1915, a instituição possuía diversos laboratórios referentes aos cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia e uma Policlínica, vinculada à Escola de Medicina, para o desenvolvimento das atividades práticas referentes ao ensino médico, como também para a realização de consultas, serviços e cirurgias disponíveis para a comunidade (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Faziam parte da instituição as clínicas médica, pediátrica, propedêutica cirúrgica, patologia cirúrgica, dermatológica, oftalmológica, terapêutica e odontológica (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

A sede da instituição se encontrava localizada na Rua Bento Freitas, nº 60, o Instituto Anatômico no Cemitério do Araçá e o Hospital na Av. Celso Garcia, nº 506. As escolas e clínicas que se encontravam em diversas localidades, como na Rua dos Imigrantes, Largo do Arouche, dentre outras (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Assim, os institutos, as clínicas e as escolas estavam dispostas em diversas localidades da cidade de São Paulo. Tal situação estava diretamente relacionada à dificuldade financeira e à falta de planejamento, tornando evidente esses problemas desde a sua concepção, sendo uma característica que pode ser observada atualmente nas universidades brasileiras.

No dia 23 de julho de 1916, o estabelecimento construiu o primeiro Hospital-Escola do Estado. Eduardo Guimarães conversou com o diretor Arnaldo Vieira de Carvalho, responsável pelo hospital da Irmandade da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, a respeito da possibilidade de os discentes do curso de Medicina utilizarem o hospital para a realização das atividades acadêmicas referentes às disciplinas de Clínica Médica e Cirúrgica. Porém, esse pedido foi negado (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Diante da necessidade urgente de um local para a realização das atividades práticas, Eduardo Guimarães comprou uma chácara no Belenzinho (localizada na Avenida Celso Garcia), projetada pelo arquiteto Alexandre Albuquerque (professor da Faculdade).

Para essa finalidade, criou a Associação Beneficente Universitária com o intuito de concluir o Hospital de Caridade do Brás, o Instituto Luiz Pereira Barreto.

A associação possuía vários associados e o estabelecimento contava também com o auxílio pecuniário para a compra de mantimentos e equipamentos, assim como com a colaboração do Poder Público, de particulares, de entidades, dos donos de indústrias da região e até de ex-pacientes.

O hospital possuía uma estrutura composta por salas de operações, curativos e desinfecções, laboratórios, enfermarias (inclusive de clínica obstétrica), sala de aula e farmácia. O diretor e subdiretor do hospital eram respectivamente, Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães e Carlo Brunetti (médico italiano). Ambos os docentes da instituição compraram o estabelecimento posteriormente (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

A ULSP como a Universidade pioneira na realização de atividades de extensão

A criação da Universidade Popular colocou a ULSP como o primeiro estabelecimento de ensino superior brasileiro a realizar atividades de extensão. Apesar de não ter um corpo docente e discente autônomo, realizava conferências semanais, gratuitas e abertas ao público, nas quais se tratava de diversos assuntos, tais como:

[...] como O fogo sagrado da Idade Média, Grandes viagens e grandes viajantes do Brasil, Importância e progresso da otorrinolaringologia... e outros mais. Numa época em que as lutas de classes explodiam em greves e repressões policiais, não se entendia por que a Universidade Popular era infelizmente ainda mal compreendida ou, talvez, ignorada pelas classes populares a que ela se destina (CUNHA, 2007, p. 205).

A ULSP promoveu a extensão universitária e, dessa maneira, deixava a sua marca na história da trajetória das universidades brasileiras. A principal característica da Universidade Popular foi a realização de conferências e cursos gratuitos abertos à população (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Esse movimento sofreu influência do Manifesto de Córdoba (1918)¹³, que demandava uma instituição destinada ao povo, cuja proposta e desdobramento se canalizaram nas atividades de extensão universitária ao desempenhar uma importante função: passou a ser percebido como uma importante ferramenta para concretizar o compromisso do ensino superior para com a sua comunidade (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Contrariamente, as atividades de extensão realizadas pela ULSP foram ignoradas pelas classes populares, evidenciadas pela baixa frequência aos cursos ofertados, destacando o desconhecimento popular a respeito dessas ações (BATISTA; KERBAUY, 2018).

¹³ O Manifesto de Córdoba foi considerado um importante acontecimento para os países latino-americanos e reconhecido como um movimento que repercutiu tardiamente no contexto brasileiro, expresso mais claramente pelo movimento estudantil (Manifesto dos Estudantes do Rio de Janeiro em 1928) que culminou na Reforma Universitária Brasileira de 1968. Os estudantes argentinos enfatizaram, pela primeira vez, a respeito da relação existente entre universidade e sociedade. O Manifesto é objeto de discussão do próximo capítulo.

Compreendendo as temáticas, foi possível identificar o motivo de tal desinteresse e pequena adesão: os assuntos não eram direcionados a pessoas sem nenhuma formação acadêmica. Dessa forma, provavelmente não mobilizariam interesse, como, por exemplo, pelo tema *O fogo sagrado da Idade Média* ou a respeito da *Otorrinolaringologia* (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Conforme descrição feita anteriormente, pode-se afirmar que as atividades de extensão não foram feitas para o público externo à instituição e, na realidade, eram cursos direcionados para indivíduos que tinham um conhecimento prévio sobre a temática, especialmente, de cursos superiores específicos.

Assim, o ensino superior se encontrava inclinado em direção a modelos diversos, advindos dos países europeus, como, por exemplo, dos Estados Unidos e da Argentina. A tomar como exemplo a ULSP, em 1912, as propostas de atividades eram no sentido de popularizar o conhecimento (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Outras discussões a respeito das temáticas relacionadas à organização universitária também dividiam opiniões, tais como: autonomia administrativa, pedagógica e financeira, a pesquisa científica, as atividades culturais e de extensão universitária, dentre outras (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Nessa época, a extensão foi destacada como uma via de possibilidade para o aperfeiçoamento estudantil, com o intuito de disponibilizar aos discentes uma atividade técnica e científica, como também beneficiar a comunidade, conforme disposto no art. 135, alínea f do Estatuto da ULSP (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Destinava-se, em consonância com o art. 42, § 1, do mesmo documento, à propagação do conhecimento para a vida social e coletiva, direcionado para os princípios que salvaguardassem os altos interesses nacionais, como forma de viabilizar o conhecimento filosófico, artístico, literário e científico (BATISTA; KERBAUY, 2018).

A rivalidade entre a Universidade Livre e a Faculdade Oficial

De acordo com matérias publicadas no jornal *A Capital*, datadas de 22 de setembro de 1916, intituladas *Rivalidade Explode (Para que combater a Universidade de São Paulo? Uma campanha de ingloria e de despeito)* expôs-se a difícil relação entre as instituições (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Destaca-se a justificativa de tal rixa:

O redator argumentava: "(...) mas haverá motivo para tal rixa? Não podem subsistir perfeitamente em São Paulo duas casas de ensino, cada qual mais digna?". A explicação dada pelo jornalista, levanta uma hipótese que certamente não pode ser descartada: "Não se trata disso. O pivô é outro. É em torno de alguns médicos, que não trazem o ilustre reitor universitário, que gera toda agitação, ora franca, mas que lentamente atrás dos bastidores, nos corredores de certos hospitais, já existia há muito tempo" (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Por um lado, contavam com o apoio de parte da elite paulista, mas, ao mesmo tempo, com o ódio de alguns figurões políticos que se sentiam ameaçados (MOTA, 2004).

Em retaliação, a Faculdade de Medicina da ULSP convidou para compor o quadro docente médicos e professores que se opuseram ao projeto universitário privado, dentre eles: Arnaldo Vieira de Carvalho, Rubião Meira, Luiz Pereira Barreto e Diogo de Faria.

O Dr. Rubião Meira, membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia, recusou-se a fazer parte da instituição, conforme descrito em carta redigida ao diretor do novo estabelecimento:

Se aqui deixo estampados os motivos porque entendo não poder acompanhar a V. Exa. nessa gloriosa tarefa, é porque se faz mister que na classe médica de S. Paulo se faça ouvir protesto solene contra o modo pelo qual se vai erguer a Faculdade de Medicina, e protesto que melhor cabido fica na boca de quem foi para ela convidado que na de outrem. Este seria taxado de estar dominado pelo despeito, enquanto que o meu procedimento só pode ser ditado pela sã razão e pela obediência aos preceitos de honorabilidade que governam minha vida pública. Tolere-me V. Exa., a quem tributo o mais sincero respeito – seja dito em homenagem à verdade – que eu exponha os motivos de minha formal recusa a colaborar, com a insignificância de meus préstimos, na organização dessa Faculdade, que pelo vício de origem, será talhada a vida ingloria e profícua. De fato, oriunda em sessão da Congregação da Escola de Farmácia, teve a Faculdade de Medicina, em seu nascimento, composição que não pode permanecer íntegra se quiser ter existência longa, que há de ser modificada se não quiser ser enxovalhada pelo ridículo (MOTA, 2004, p. 215-216).

Parte da biografia, referente ao Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho, auxilia na compreensão do desequilíbrio das forças políticas existentes. Assim, nascido em 5 de janeiro de 1867, foi advogado com bacharelado pela Faculdade de Direito de São Paulo, posteriormente juiz municipal em Campinas, deputado provincial pela União Conservadora, além de ocupar vários cargos políticos, como, por exemplo, de senador e deputado estadual (MOTA, 2004).

Em seu retorno a São Paulo, sentiu a influência de seu sobrenome. Em 1888, após a sua formação pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ocupou importantes cargos, demonstrando a sua influência na organização da capital paulista (MOTA, 2004).

Sob o pseudônimo de *Epicarnus*, escreveu, no jornal OESP, a respeito da cidade, do Estado e do país, mais especificamente sobre a saúde e a organização médica, pois percebia que São Paulo tinha problemas sociais gravíssimos e atribuía à medicina a sua solução.

O médico recusou o convite para trabalhar como docente na nova universidade, sendo o seu impedimento justificado pelo fato de estar na direção da Santa Casa de Misericórdia.

Além disso, esse era um ambiente fundamental para a execução das disciplinas do curso de Medicina. Tanto que, na sequência, o médico rascunhou uma carta para o Dr. Eduardo Guimarães, negando-lhe a possibilidade de utilização do espaço para a realização das atividades práticas, tendo como justificativa a superlotação do hospital, percebida como uma dificuldade vivenciada pela instituição (MOTA, 2004).

Na realidade, a intenção era criar outra Faculdade de Medicina, tanto que, um ano após o seu funcionamento (em 19 de dezembro de 1912), foi fundada a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (oficial), tendo como diretor, o Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho.

As cartas, redigidas pelos médicos vinculados à oficial Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, ao reitor da ULSP, alegavam o impedimento da função de docente por atuarem na Santa Casa de Misericórdia ou na Sociedade de Medicina e Cirurgia.

Em 1912, a rápida fundação da Faculdade oficial se deu por questões políticas, pelo seu apoio a Deodoro da Fonseca e a Rodrigues Alves (presidente do Estado na época), que procurou reunir as correntes divergentes em decorrência da aproximação das eleições de 1913 (MOTA, 2004).

O primeiro regulamento da nova instituição foi elaborado em 7 de janeiro de 1913. A partir da legislação de 1891, o ensino livre possuía interpretações distintas por parte dos Estados e de seus representantes (MOTA, 2004).

No dia 16 de janeiro de 1914, em sessão da Sociedade de Medicina e Cirurgia, o Dr. Francisco Eiras colocou em votação a seguinte moção:

A Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo aplaude, sem reservas, a alevantada iniciativa que coube à Universidade de São Paulo, conseguindo revalidar pelo governo federal os seus diplomas, implantando, dentro das normas do mais inofismável direito, a sua Escola de Medicina [...] rejubilasse, pois, com essa realidade que, de acordo com a sua velha e conhecida aspiração vem tornar o novo estabelecimento de ensino mais um padrão de cultura e adiantamento do Estado de São Paulo (MOTA, 2004, p. 218).

A proposta provocou contestação, entre elas, o Dr. J. J. de Carvalho afirmou que a Sociedade não deveria tomar parte em temas estranhos aos seus estatutos. Segundo a relatoria, “essa moção de congratulação com a universidade pelo reconhecimento oficial de seus diplomas foi rejeitada por 29 votos contra 8” (MOTA, 2004, p. 218).

Na sessão seguinte, realizada no dia 2 de fevereiro, foi exposta novamente, em seu nome e dos colegas, a moção negada em pendência. Relembrou que, na sessão de 1º de agosto de

1912, o Dr. N. Moraes Barros propôs e aprovou unanimemente o projeto da fundação de uma Faculdade de Medicina.

Dessa maneira, o Dr. Eiras não poderia deixar de aplaudir a instituição que se encontrava em funcionamento sob a proteção da Justiça Federal, cuja base se manteriam todos os Estados da Federação Brasileira.

Primeiramente, parabenizou a Faculdade de Medicina pelo reconhecimento de seus diplomas pelo Governo Federal e o seu diretor, o Dr. Carini, membro da Sociedade de Medicina e Cirurgia pelo cargo.

Durante a votação, seus membros perceberam a proposta de maneira distinta. Dr. Rubião Meira se posicionou contrariamente, solicitando a prorrogação da votação, sendo que os seus motivos foram justificados, por escrito, para a sua discussão na sessão seguinte.

O Dr. J. J. de Carvalho acatava o reconhecimento dos diplomas para evitar um confronto com a Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo e de Cirurgia de São Paulo; assim, as congratulações à Faculdade ficaram para a próxima sessão (MOTA, 2004).

Na sequência, o Dr. Meira não apresentou suas considerações, pois não constava nenhum registro nos anais da Sociedade que o indicasse. Foi encontrado um registro referente ao dia 16 de março, descrevendo a posição como favorável à Faculdade privada de Francisco Eiras e Rubião Meira; contrários a ela, ambos solicitaram o desligamento da Sociedade (MOTA, 2004).

O Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho e seus colaboradores tinham a intenção de fundar uma escola médica voltada para os interesses políticos, científicos do Estado e de impacto nacional. Inicialmente, haveria um curso preliminar de um ano e outra parte geral com duração de cinco anos, totalizando vinte e oito cadeiras, sendo acrescidas de duas cadeiras que não compunham as cláusulas federais: a clínica oftalmológica e otorrinolaringológica (MOTA, 2004).

Seria permitida a entrada de ambos os sexos, o início do ano letivo estava previsto para 15 de março e o término para 10 de novembro, além da exigência do diploma conferido pelos ginásios oficiais do Estado ou aprovação em exame de admissão (MOTA, 2004).

De acordo com o Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho, o ensino deveria ser dotado de base científica e experimental, particularmente voltado para a pesquisa e estudos laboratoriais, em contraposição ao modelo clínico enfatizado pelos cursos de Medicina (MOTA, 2004).

Em 1918, o hospital foi vendido para Carlo Brunetti e Salvatori Battaglia. Ambos criaram a Sociedade Civil Hospital Caridade do Brás, em decorrência do fechamento da Universidade (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

Em 1935, Carlos Brunetti solicitou a colaboração das religiosas italianas, pertencentes à Congregação das Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário, para auxiliar na gestão do hospital, que, desde 1947, foi doado para a Congregação. Desde então, sua mantenedora é, atualmente, denominada Hospital Santa Virgínia (ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940).

A vida breve da ULSP: um jogo de forças políticas e econômicas

No final de 1917, o reitor da instituição enviou oito volumes de documentos, solicitando a inspeção para a obtenção da oficialização para o Conselho Federal de Educação. A fiscalização foi negada, pois, dos nove quesitos exigidos, três não atendiam às solicitações. Eram eles: o estabelecimento não funcionava regularmente por mais de cinco anos, os professores não foram escolhidos por concurso público e os exames vestibulares não estavam em conformidade com as exigências da Lei vigente (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Numa carta, datada de 01/04/1918, Eduardo Guimarães explicou aos professores Godofredo Wilken e Luis Migliano, bem como ao subsecretário Cassiano Ricardo Leite os motivos referentes ao seu fechamento:

Tenho a honra de comunicar-vos que o Conselho Superior da Universidade de S. Paulo. Em sessão de 31 de março p.p. e em virtude da situação anormal que atravessa esse estabelecimento de ensino criada por iníqua resolução do Conselho Superior de Ensino, resolveu por falta de alunos, suspender, temporariamente, o funcionamento de suas aulas e clínicas. Cumprindo aquela resolução do Conselho, cabe-me agradecer-vos os ótimos serviços prestados á Universidade (...) lamento muito sinceramente, que temporariamente, de vosso brilhante e eficaz concurso. Sirvo-me do ensejo para assegurar-vos os protestos de minha distinta estima e consideração. Reitor da Universidade de S. Paulo (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

Vale ressaltar que, segundo Mott, Duarte e Gomes (2007), essa decisão poderia ter sido reavaliada a partir da documentação existente, em decorrência do reconhecimento social e da legitimidade do estabelecimento na época da realização de suas atividades.

Entre 1912 e 1917, a ULSP teve grande procura por parte dos estudantes e o currículo dos docentes contratados era reconhecido por instituições científicas, médicas e de ensino. Além disso, as autoridades políticas, científicas e o reitor Eduardo Guimarães participaram de diferentes eventos institucionais científicos e acadêmicos realizados na Capital.

Também foram objeto de destaque a boa aceitação dos estudantes advindos de outros estabelecimentos que pediram transferência para a ULSP, dos discentes de Medicina nas

clínicas profissionais e de instituições de assistência; assim, a vida acadêmica foi considerada ativa.

Após a análise documental do Centro de Memória da Saúde Pública/SSESP, tal como a de Livros de Registro do Serviço de Fiscalização Profissional, pelos autores Mott, Duarte e Gomes (2007), foi possível observar a trajetória dos estudantes que fizeram parte de sua história.

Em 1917, dos dezesseis alunos de Medicina que defenderam teses, cinco revalidaram seus diplomas na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, dez em instituição da Bahia e um em Belo Horizonte.

Em 1918, dos 107 registros de médicos realizados pelo Serviço Sanitário de São Paulo, uma dezena de alunos fizeram a defesa de sua tese na ULSP e foram para o mercado de trabalho antes mesmo dos estudantes advindos da instituição oficial.

Vale enfatizar que o primeiro hospital-escola foi o Instituto Pereira Barreto (Hospital de Caridade do Braz), que, bem como a Policlínica do Bom Retiro, foram reconhecidas como instituições que fazem parte da memória da história brasileira (MOTT; DUARTE; GOMES, 2007).

No ano de 1912, foi criada a Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, a qual teve o Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho como o seu primeiro diretor, além de ser uma Faculdade reconhecida oficialmente pelo Estado de São Paulo.

A fundação da Faculdade estatal, a oposição do grupo liderado por Dr. Arnaldo à permanência dos estabelecimentos particulares e a vigência da nova legislação, a Lei Carlos Maximiliano (1915), constituíram-se em entraves para a sua permanência.

Conforme discutido no primeiro capítulo, essa foi uma Lei restritiva quanto à fiscalização e ao reconhecimento das instituições particulares de ensino. Desse modo, a nova legislação, somada a outros fatores, contribuiu para o fim da ULSP.

Em suma, a vida breve da primeira instituição paulista se remeteu a duas questões centrais: o surgimento de uma Faculdade de Medicina estatal, alavancada pela força política estadual, representada pela figura de Dr. Arnaldo, e pela mudança da legislação pela reavaliação do ensino livre no Brasil.

A esse respeito, o reitor Guimarães, em carta datada de 8 de agosto de 1917, ao jornal OESP, protestou contra a nova Lei que levaria a universidade a seu fechamento definitivo em 1917. Na realidade, essa foi uma discussão que revelou a pluralidade de forças políticas e econômicas existentes na implementação de uma universidade em São Paulo.

A vida efêmera da ULSP não invalidou o interesse em sua pesquisa nem em relação a sua significativa contribuição para a história do ensino superior brasileiro.

Outro fator a ser considerado diz respeito às atividades de extensão universitária que se iniciaram no século XX, nas ditas Universidades Populares no Brasil, denominadas Universidades Livres, sendo que suas primeiras manifestações surgiram nos cursos e conferências sediadas pela ULSP.

Os cursos de extensão, também denominados lições públicas, elaborados pelos intelectuais, eram abertos a qualquer pessoa que os desejasse realizar, apesar de não despertarem o interesse da comunidade, talvez pela falta de conhecimento a respeito dos temas oferecidos ou de valorização, na época, da educação, por uma pequena parcela privilegiada da população que tinha acesso ao ensino.

Assim, tanto em relação ao ensino quanto à oferta de serviços de saúde por intermédio do Hospital-Escola ofertados à população, detectou-se que a instituição merece ser reconhecida em decorrência da mobilização de esforços e de tentativas de construção de uma universidade, advinda da influência da Inglaterra, mais especificamente das Universidades Europeias, do século XIX.

Na realidade, o modelo estadunidense foi uma inspiração para a realização de atividades de extensão no Brasil. Em nosso país, tal modelo começou a ser implantado em 1929 na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (atual Universidade Federal de Viçosa), caracterizada pelo assistencialismo (VERAS; SOUZA, 2016).

Em 1934, com a criação da USP, a extensão universitária foi oficializada mediante o Decreto n.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Nele, ficou definido o papel da universidade em relação à extensão, conforme disposto no art. 2º que era: “realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres” (BRASIL, 1934).

Na realidade, as atividades de extensão universitária são processos interdisciplinares que envolvem o âmbito educativo, científico, cultural e político, capazes de promover a interação entre a instituição universitária e a sociedade.

Essa prática acadêmica permite a avaliação diagnóstica dos problemas vivenciados pela comunidade, como também a articulação entre o ensino e a pesquisa, a efetivação de espaço para o desenvolvimento das atividades acadêmicas práticas e, ainda, o exercício da cidadania e do comprometimento em relação aos problemas vivenciados na sociedade.

Mas, o que acontece, de fato, é que as atividades de extensão mantêm o seu caráter assistencialista. Ressalta-se o importante papel exercido pela ULSP para a história da educação brasileira, reconhecida como uma das primeiras instituições a desenvolver as atividades

extensionistas. A discussão a respeito da extensão universitária causa divergências e retoma a necessidade de debates mais aprofundados.

Conclui-se que a extensão universitária, no Brasil, seguia dois caminhos: o primeiro mediante a oferta de cursos que objetivavam difundir e aproximar os conhecimentos universitários em relação à população; o segundo com ênfase no desenvolvimento de ações caracterizadas pela prestação de serviços à comunidade.

A Universidade do Paraná (1912-1915): a terceira Universidade brasileira

A história da Universidade do Paraná sempre esteve vinculada ao desenvolvimento do Estado do Paraná. Porém, apenas em 1912, iniciou-se o movimento em prol da criação da universidade, mobilizado principalmente pelas lideranças políticas.

A sua criação tratou-se de uma iniciativa pioneira realizada no período imperial, em decorrência de seu desmembramento da Província de São Paulo, no ano de 1853. Desde 1891, José Francisco da Rocha Pombo, político, advogado, historiador, jornalista e notável intelectual, trabalhou em prol de sua fundação.

Em 10 de dezembro de 1892, por intermédio de uma Lei estadual que promovia a autorização de uma instituição de ensino superior, possibilitou-se a criação de uma universidade.

Apesar de ter obtido a concessão do Governo do Paraná, conforme a Lei nº 63, de 10 de dezembro de 1892, a iniciativa não pôde ser concretizada, pois a cidade contabilizava apenas 20 mil habitantes (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Eram previstas em lei algumas vantagens, tais como, a isenção de impostos, mas, desde que houvesse minimamente a oferta dos cursos de Direito, Letras, Comércio, Agronomia, Agrimensura e Farmácia (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Mas, era necessária a subvenção federal para a obtenção de tais recursos. Assim, José Francisco da Rocha Pombo conseguiu um empréstimo pessoal e, em seguida, viajou para o Rio com a intenção de obter suporte financeiro federal, mas não obteve êxito nessa empreitada (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

Em 1892, em Curitiba, o político José Francisco da Rocha Pombo, na Praça Largo Ouvidor Pardinho, inseriu o primeiro bloco de pedra do que constituiria a futura Universidade do Paraná. Porém, tal projeto não vingou (UFPR, 2020).

Até então, o investimento na criação de uma universidade não obteve sucesso devido a uma série de questões, como, por exemplo, a legislação em vigência reconhecia apenas os diplomas de estudantes formados em instituições oficiais.

Outro ponto a ser destacado diz respeito à situação econômica e social do Estado, considerando que o Paraná representava o mais novo Estado do país em pleno desenvolvimento. Como dito anteriormente, nessa época, Curitiba possuía vinte mil habitantes, fator que pode ter colaborado para o seu insucesso.

No início do século XX, a Capital do Paraná indicava sinais de modernidade, desenvolvidos desde o século anterior, percebidos como reflexo dos anseios e conquistas da elite paranaense.

Entre a atividade econômica, destacava-se a produção de erva-mate, que, apesar das crises sucessivas, em 1902, representava 31% do orçamento total do Estado. Assim, surgiram as indústrias de manufaturas, fábricas de fósforos, sabão, velas, alimentos e cerâmica. Essas mudanças foram determinadas pela influência dos imigrantes europeus e pela sua integração à população brasileira.

Nessa época, assistiu-se a uma série de transformações, tais como: a implantação de pequenas fábricas, as relações capitalistas de trabalho estabelecidas nas indústrias, especialmente da erva-mate e da madeireira, o crescimento do setor agropecuário da região dos Campos Gerais, a ampliação do comércio e o fenômeno da urbanização (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

As vias de acesso foram expandidas com o avanço das estradas de ferro, da construção de novas rodovias, de ruas e de edificações, bem como pela implantação de novas tecnologias, como o telégrafo, o telefone, a energia elétrica e o investimento em edificações destinadas à saúde populacional, como, por exemplo, os hospitais, os sanatórios e os asilos (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Todas essas transformações atingiram o interior do Estado e essas novas tendências, alicerçadas no republicanismo, repercutiram diretamente na elite paranaense (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

A nova Curitiba, contida no discurso do paranaense Nestor Victor, que estava na cidade de passagem, fez-se presente no seguinte comentário a respeito do desenvolvimento industrial e social: “Curitiba, é hoje uma terra que se pode dizer contente. Parece ainda aquela jovem capital, assim, uma terra de engorda, onde se vive farta e milagrosamente” (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 16).

De acordo com Siqueira *et al.* (2012), em 1900, estimava-se o contingente de 327.136 habitantes para o Paraná e, em 1905, 53.928 para a capital.

Acompanhando esse crescimento populacional e proporcionalmente o seu desenvolvimento econômico, social e cultural, crescia a preocupação em relação à oferta da educação para a grande parcela da população, alicerçada na legislação, tornando, a partir de então, o ensino primário obrigatório (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Conseqüentemente, a valorização do ensino secundário público propedêutico e profissionalizante, como também a ampliação da rede particular de cunho religioso e laico (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Assim, politicamente falando, acreditava-se no desenvolvimento da Nação a ser alcançado por intermédio da educação de seu povo, fortalecendo, a partir de então, o projeto de criação de uma Universidade no Paraná.

Nessa época, em Curitiba, existiam várias instituições de ensino, como o Ginásio Paranaense, que tinha aproximadamente cento e cinquenta estudantes matriculados; a Escola Normal, com número de matrículas idêntico; cinco Grupos Escolares; dois Jardins da Infância e trinta e três Escolas Públicas Primárias. Também havia a Escola de Belas Artes, supervisionada pelo Estado e a de Aprendizizes Artífices, de âmbito federal (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Segundo Rodrigues (2016), a criação da instituição universitária não pode ser considerada isoladamente na história, pois surgiu em resposta à demanda da elite paranaense. Esse fato pode ser observado nas discussões presentes em todos os relatórios da presidência da província, apresentados a Assembleia Legislativa, entre os anos de 1912 e 1930.

A mensagem enviada pelo Presidente, Dr. Francisco Xavier da Silva, ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná apontava a preocupação em relação ao acesso para o ensino superior, em 1912, representando a primeira ocorrência.

Anteriormente ao ano de 1911, não constava a oferta de cursos superiores no Estado. Destacou-se, por essa presidência, a necessidade de reformar a regulamentação existente do Gymnasio Paranaense com o intuito de ofertar as disciplinas exigidas para matrícula dos cursos superiores.

Vinte anos após, o Estado possuía um número reduzido de profissionais, qual seja, apenas nove médicos e quatro engenheiros, mas se desenvolvia em outros ramos da economia, especialmente pela produção de erva-mate.

No caminho da Reforma Rivadávia (1911), que retirava do Estado a sua obrigação para com a educação, fornecia-se a liberdade necessária à iniciativa privada para a criação de instituições de ensino superior.

Nessa época, o diretor da Escola Republicana, o Prof. Fernando Moreira, encontrou-se, em audiência, com Rivadávia, no Rio de Janeiro. Assim, percebeu-se que a criação de uma instituição universitária seria uma possibilidade, desde que houvesse recursos financeiros.

Nesse contexto, em 1912, grupos liderados por Victor Ferreira do Amaral e Silva e por Nilo Cairo se uniram para fundar a Universidade do Paraná.

Logo após, em defesa da mesma causa, contaram como o apoio dos juristas João Pamphilo de Assumpção, Hugo Gutierrez Simas, Euclides Cunha e dos docentes Fernando Augusto Moreira, Flavio Ferreira da Luz, Manuel Daltro Filho, dentre outros intelectuais (BURMESTER *et al.*, 2002; UFPR, 2020).

De acordo com depoimentos da época, a criação da universidade foi rápida, assim como a escolha do nome da instituição (BURMESTER *et al.*, 2002; UFPR, 2020).

O início das atividades da Universidade paranaense

A Universidade do Paraná era uma instituição privada de ensino superior. Deu início as suas atividades na segunda quinzena de março de 1913, em um edifício situado na Rua Comendador Araújo, que, na época, era a residência do comerciante Manoel Miró. Inicialmente, contabilizava 97 discentes, 26 docentes e 3 funcionários (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; UFPR, 2020).

Em 1913, em terreno doado pela prefeitura, Victor Ferreira do Amaral e Silva iniciou a construção do prédio central da Universidade do Paraná como retrata a Figura 03.



Figura 03 – Prédio histórico da Universidade do Paraná em obras
Fonte: UFPR (2020).

Conforme disposto em seu Estatuto, foram ofertados os seguintes cursos superiores: Medicina e Cirurgia, Engenharia, Ciências Jurídicas e Sociais, Odontologia e Farmácia e dois cursos técnicos: Comércio e Obstetrícia.

Em 1913, das 97 matrículas: 32 foram para o Curso de Engenharia, 29 para o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, 13 para o de Odontologia e de Comércio e 10 para o de Farmácia. A frequência nos cursos era obrigatória e as provas mensais eram conhecidas por sabinas (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

O primeiro aluno e funcionário foi o alagoano Oscar Joseph de Plácido e Silva, que fez o seguinte comentário:

Quando, aqui entre nós, se começou a falar que os drs. Nilo Cairo e Vitor do Amaral, ressuscitando a malograda iniciativa de Rocha Pombo, pretendiam a criação de uma Universidade, os vaticíneos eram os mais disparatados. Alguns admitiam a possibilidade de êxito; outros julgavam-na idéia de loucos, fomentada pelo louco do Nilo Cairo. - É conversa fiada... - Mas, não... Há o Dr. Vitor, homem que não se iria jogar em uma aventura... - Não, não sai... Morre como tantas outras que se pensaram antes (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 39).

Vale ressaltar que a Universidade adotou o modelo das escolas militares, em decorrência da influência exercida pelos seus fundadores, por se encontrarem vinculados ao Exército Nacional. Tal afirmativa ficou em evidência conforme disposto no trecho a seguir:

Na efetivação de seu ensino, a Universidade adotou muito de perto o regime da Escola Militar, inspirado por Nilo Cairo, Daltro Filho e Plínio Tourinho, brilhantes oficiais do exército, que muito influíram para a implantação do sistema tão salutar. E assim, havia mensalmente um exame escrito parcial, cuja nota seria computada na aprovação anual, somando-se às notas de escrita e oral, que se diziam exames finais. Por outro lado, fosse qual fosse o número de pontos do programa, prelecionados durante o ano, todo o programa seria exigido nas provas escritas e orais (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 40).

Curiosamente, os Estatutos da Universidade do Paraná, de 13 de setembro de 1913, foram aprovados pelo Conselho Superior e baseados no Estatuto da ULSP, tratando-se de uma:

...associação civil, que tem por fim ministrar o ensino superior integral a todos os indivíduos, sem distinção de sexo, nacionalidade ou religião. A universidade considera como meio de conseguir seus fins a instituição dos vários cursos correspondentes ao ensino de que trata o artigo anterior, do exame de habilitação de profissionais estrangeiros e de um Curso Preparatório (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 43).

Constava, nos Estatutos de criação da instituição paranaense (1913), a necessidade da fundação de uma Maternidade, voltada para a formação dos graduandos do curso de Obstetrícia e do Instituto de Assistência Judiciária (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Segundo Siqueira *et al.* (2012), a criação dos cursos de Medicina e Cirurgia estava presente em seu Estatuto, sendo de responsabilidade do Conselho Superior, datado de 28 de outubro, cujo início poderia acontecer no ano seguinte.

De acordo com Rodrigues (2016), em 1914, conforme a mensagem emitida pelo presidente, a instituição universitária tornou-se motivo de orgulho em decorrência de sua patriótica criação pelo Estado, enaltecendo assim as suas instalações físicas e o grupo de primeiros formandos.

A instituição foi respaldada pelo Decreto Federal nº 8.659/1911 (Lei Rivadávia), reconhecida pela Lei Estadual nº 1.284, de 27 de março de 1913 e declarada de utilidade pública, conforme a Lei Estadual nº 1.457, de 1 de abril de 1914 (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; UFPR, 2020).

A partir de seu reconhecimento pelo Governo Estadual, foi disponibilizada a doação de um patrimônio financeiro e a subvenção de 36.000\$000 rs. (trinta e seis contos de réis) anuais (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; UFPR, 2020).

Assim,

Para garantir seu funcionamento, ficaram estipuladas algumas taxas, as quais (...) eram de variado valor: para o exame de admissão trinta mil réis, para a matrícula e exame final, cinquenta mil réis; para a frequência de laboratórios, vinte mil réis anuais. As quantias referentes às mensalidades eram: Direito, e Engenharia de quarenta mil réis; de Farmácia e Odontologia, trinta mil réis; e a de Comércio, vinte e cinco mil réis. Embora fossem previstas, nem sempre foram executadas (BARANOW; SIQUEIRA, 2007, p. 38).

Em 1914, ocorreu a inclusão do Curso de Medicina e Cirurgia. Frequentaram a instituição cento e noventa e dois alunos, distribuídos da seguinte maneira: Engenharia Civil (65), Preparatório (42), Ciências Jurídicas e Sociais (31), Odontologia (19), Farmácia (13), Medicina e Cirurgia (11) e Comércio (11) (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Já o quadro docente constava de 35 professores divididos em 55 cadeiras; assim, de acordo com essa disposição, 20 docentes ocupavam duas cadeiras (Siqueira *et al.*, 2012).

No Relatório de 1914, Victor do Amaral tinha o intuito de instalar o ensino agrícola no ano posterior, tendo como campo experimental o Instituto Agrônômico do Bacacheri, de propriedade do Governo do Estado (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Conforme as palavras de seu reitor, a instituição precisava comprometer-se com o aproveitamento das riquezas do Estado, ofertando o ensino de agricultura racional, científica e prática, objetivando desmitificar a ideia da produção única de erva-mate e madeira (SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Em 1914, o Hospital Maternidade foi implantado com ênfase na assistência da população carente de Curitiba. O Estatuto também estabelecia a criação do Instituto de Assistência Judiciária, das oficinas técnicas de Engenharia, do Instituto Comercial, bem como o de Instrução Militar, todos direcionados para a realização das atividades práticas dos estudantes (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; SIQUEIRA *et al.*, 2012).

Constava que a Universidade criasse um selo de identificação para assinalar os diplomas, como destacado a seguir:

(...) o qual consistirá em um symbolo representando o mundo iluminado pelo gênio da sciencia; no centro a ellipse da trajetória da terra de grande eixo vertical, ladeada por dous ramos, um de carvalho, representando o poder da vontade, e o outro de louro, representando o poder da inteligência, na extremidade inferior da ellipse, vê-se emergir a metade do globo terrestre e na superior um archote sahido da terra; enfim uma faixa, levando o lemma – Sciencia et Labor – corta a ellipse em diagonal, no sentido do plano do equador celeste; por cima de tudo, entre as extremidades dos ramos de louro e carvalho, o nome Universidade do Paraná (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 44).

Na proposta institucional inicial, o destaque foi dado para o ensino, mas o lema *Ciência e Trabalho* demonstrou nitidamente a preocupação a respeito da prestação de serviços à comunidade, ou seja, das atividades de extensão, como parte integrante dos Estatutos da Universidade.

A crise política e econômica, ocasionada em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914), afetou o mundo e, conseqüentemente, surgiram as primeiras dificuldades na instituição. Nesse período, várias universidades particulares brasileiras foram fechadas e as instituições de ensino superior centralizadas sob o poder governamental. Nesse contexto, em 1915, a Universidade foi fechada.

Nessa primeira etapa, em 1915, foi promulgado o decreto que modificaria o direcionamento dado à Universidade do Paraná. A instituição não obteve o reconhecimento oficial, em virtude da Reforma Carlos Maximiliano (1915), responsável pelo impedimento a equiparação de instituições de ensino superior em cidades que contabilizavam menos de 100 mil habitantes, dentre outros excessos que abolia a liberdade introduzida pela Lei Rivadávia (1911).

O Governo Federal retomou a função de ofertar o ensino em todos os níveis, assim emitiu o prazo de um ano para a revalidação dos diplomas das escolas oficiais. Mesmo diante de várias tentativas, por parte dos parlamentares, em modificar a Lei, a Universidade deixou de existir e seu funcionamento ocorreu mediante o seu desmembramento.

Sua oferta passou a ser disponibilizada, a partir de Faculdades isoladas, como uma estratégia adotada para que pudessem continuar em funcionamento.

Segundo Siqueira et al. (2012), a vigência da nova legislação, somada ao decréscimo de matrículas em 1915, em decorrência da crise econômica ocasionada pela Primeira Guerra Mundial, impactaram diretamente na estrutura da Universidade. Mesmo assim, registraram 239 matrículas, distribuídas da seguinte maneira: Engenharia Civil (74), Curso Preparatório (48), Ciências Jurídicas e Sociais (39), Medicina e Cirurgia (29), Odontologia (17), Farmácia (12), Comércio (11) e Agronomia (9).

Para a recém-criada Universidade do Paraná, a Reforma Maximiliano (1915) foi um desastre. Entre as exigências estabelecidas por lei, constava: o retorno do sistema de equiparação institucional, com a finalidade de que os diplomas e/ou títulos expedidos pudessem concorrer com os congêneres emitidos pelas instituições oficiais (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; BURMESTER *et al.*, 2002).

Outro fator era que a cidade sede do curso de ensino superior deveria possuir minimamente cem mil habitantes, como também funcionar regularmente por período superior a cinco anos como pré-requisito para requerer equiparação. Dentre as exigências, a instituição não atingia o índice populacional estipulado e tinha somente três anos de funcionamento (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; BURMESTER *et al.*, 2002).

Diante das dificuldades encontradas, várias tentativas foram feitas para mantê-la em funcionamento, tais como: os políticos paranaenses modificaram a lei perante o Congresso Nacional, Nilo conseguiu uma licença para a obtenção de um recenseamento populacional e Victor fez contato com Brasília Machado (presidente do Conselho Superior de Ensino, que também tinha sido presidente da Província do Paraná) (BURMESTER *et al.*, 2002).

Além de reorganizar radicalmente o ensino secundário e superior brasileiro, a Reforma Carlos Maximiliano (1915) estabeleceu uma brecha para a criação da primeira universidade oficial brasileira, apesar de não deixar explícito quando tal fato poderia ocorrer, mas constava, no art. 6º da referida Reforma, a criação de uma Universidade na Capital Federal (Rio de Janeiro), sendo pauta de discussão do terceiro capítulo.

De acordo com o art. 6º:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcconar (BRASIL, 1915b).

Conforme disposto no referido artigo, foi fornecida a permissão para a fundação de uma Universidade na Capital Federal (Rio de Janeiro), como há muito se tinha tentado. Durante o Governo de Epitácio Pessoa, foi instituído o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, responsável pela criação da URJ.

A instituição foi criada pelo Governo, a partir da justaposição das três escolas de ensino superior existentes: Medicina, Politécnica e Escola Livre de Direito, dando origem às universidades brasileiras.

A consolidação da Universidade do Paraná

Quando os Estatutos foram aprovados, a Universidade do Paraná foi criada por Victor Ferreira do Amaral e Silva (deputado e diretor da Instrução Pública do Estado) e pelo primeiro reitor, Nilo Cairo da Silva (militar, médico e engenheiro), em 19 de dezembro de 1912 (BURMESTER *et al.*, 2002; UFPR, 2020).

Ambos eram dotados de concepções positivistas e cientificistas, os quais organizaram a instituição paranaense a partir do movimento pró-Universidade, sob o lema *Scientia et Labor* (Ciência e Trabalho) (BURMESTER *et al.*, 2002; UFPR, 2020).

No ano seguinte, a Universidade começou a funcionar como estabelecimento particular. A construção do prédio central ocorreu mediante o empréstimo de um terreno doado pela Prefeitura, localizado na Praça Santos Andrade (BURMESTER *et al.*, 2002; UFPR, 2020).

De acordo com Vitor Ferreira do Amaral e Silva, a Universidade do Paraná surgiu, abruptamente, sendo considerado um gesto impulsivo. Foi institucionalizada pela visão de mundo dos homens da ciência, em defesa da elite curitibana, no sentido de tornar legítimo o seu discurso pelas iniciativas de Vitor do Amaral e Nilo Cairo (CAMPOS, 2009).

O encontro desses dois médicos ocorreu da seguinte forma:

No ano de 1912 aconteceu o encontro profissional desses dois médicos paranaenses para concretizarem, juntos, o sonho de criar a primeira Instituição de Ensino Superior do Estado: a Universidade do Paraná. Ao espírito conservador, arrojado e impulsivo do doutor Nilo Cairo somaram-se a prudência, a serenidade, a persistência e a respeitabilidade, típicas da personalidade do doutor Victor. O arrojo e a persistência, juntos, permitiram que o sonho se tornasse uma realidade (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 18).

O contato com essas novas ideias positivistas e cientificistas indicavam a possibilidade ao quadro docente do desenvolvimento de uma visão diferenciada daquela difundida até o momento, representada pelo excesso de teoria e escassez de atividades práticas disseminadas

nos cursos de Direito e Medicina, o que, até então, representou uma progressiva recepção do pensamento científico entre os intelectuais brasileiros (CAMPOS, 2009).

Nilo Cairo e Vitor do Amaral disseminaram esse contexto de efervescência do ideário positivista e de tantos outros, explicando o projeto executado em 1912. Tanto que Nilo Cairo da Silva permaneceu fiel às ideias de Comte em sua oração de paraninfo, intitulado como *Liberdade de ensino e liberdade profissional*, em 1914, em homenagem à colação de grau do primeiro grupo de alunos da instituição paranaense (CAMPOS, 2009).

Anteriormente ao século XIX, o ensino superior era puramente clássico, centrado no ensino do latim e do grego, fundamentado para o desenvolvimento de profissionais voltados para os cursos de Medicina, Direito e Teologia.

Ao longo do tempo, o empirismo evidenciou a sua insuficiência e destacou a necessidade de uma instrução técnica e especializada. Esse novo olhar repercutiu diretamente no ensino superior, pois foram mantidas as antigas profissões, mas, ao mesmo tempo, permitiu o surgimento de outros cursos, instituições e metodologias de ensino.

Nesse contexto, em 1912, a universidade tinha como missão formar profissionais para a ocupação de cargos burocráticos do âmbito estatal, voltados para o desenvolvimento do progresso técnico do Estado, unindo os intelectuais e os grupos dirigentes do Estado, com o intuito de tornar a cidade ajustada aos parâmetros do progresso, embora tenha existido resistência por parte de alguns (CAMPOS, 2009).

Conforme Siqueira *et al.* (2012), seus idealizadores representavam a efervescência intelectual paranaense. Esse movimento foi constituído pelo Estado, por um ativo círculo literário da elite, pelas agremiações, associações e congregações, representadas por republicanos idealistas, católicos e conservadores.

Os debates também repercutiram nas ruas, especialmente na imprensa local (jornais, folhetins, revistas, almanaques, anuários, panfletos, dentre outros). No mês de novembro de 1912, o *Jornal Comércio do Paraná* debateu a respeito da criação da Universidade do Paraná (SIQUEIRA *et al.*, 2012, p. 25):

Estamos vendo que os esforços dos ilustrados cidadãos que cuidam de fundar a universidade do Paraná estão sendo coroados de todo êxito, pois até nossos distintos colegas d'A República, amenizando a sua repugnância pelas academias e pelos homens formados, já acham que a universidade esta parecendo um mal aceitável.

Em 1891, Victor Ferreira do Amaral, durante sua permanência no cargo de deputado constituinte estadual, detectou que o principal problema da sociedade era a falta de

intelectualidade, de massa crítica e que apenas a criação de uma instituição universitária poderia solucionar essa deficiência (Siqueira *et al.* 2012).

De acordo com as palavras de Ruy Wachowicz:

...criar um curso superior em Curitiba não satisfazia, ao contrário, causava mais problemas. Uma universidade seria a solução. Dentro de instituição de tal natureza, a mocidade poderia estudar a matéria que lhe parecesse de proveito e se preparar para as lutas da vida. Mas no Brasil não havia nenhuma instituição semelhante, com tradição suficiente, na qual poderia estruturar-se sua organização. Ocorre que a economia paranaense estava voltada para o Prata. Junto com a exportação do mate, deslocavam-se algumas pessoas aptas e cultas. As instituições universitárias da Argentina e do Uruguai passaram a ser conhecidas da elite campeira paranaense. A Universidade de La Plata na Argentina afigurava-se como instituição modelar. Era particular, mas sempre mereceu do governo argentino a mais apurada dedicação. Em Montevideú, existia a Universidade Nacional, estruturada nos mesmos moldes da de La Plata. A criação da Universidade com inúmeros cursos viria em uma oportunidade psicologicamente muito boa para o Paraná. A falta de combatividade das elites paranaenses na questão do Contestado evidenciava a necessidade de se ampliarem os quadros da intelectualidade tingui (Siqueira *et al.*, 2012, p. 26).

Em fevereiro de 1913, foi feita a primeira referência ao ensino superior, contida no discurso do Presidente, o Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, em que se destacava a inauguração da Universidade paranaense no dia 19 de dezembro de 1912. Em seu pronunciamento, enalteceu a importância da criação da primeira Universidade no Estado (RODRIGUES, 2016).

Também ressaltou a respeito da dificuldade para estudar encontrada pelos jovens sem recursos financeiros, como a de concluir seus estudos, sendo que anteriormente era necessário o deslocamento para outros Estados ou países, como, por exemplo, Argentina e Uruguai (RODRIGUES, 2016).

As tentativas de legitimação da Universidade paranaense

Em 1915, deu-se início, a partir da promulgação da Reforma Carlos Maximiliano (1915), à tentativa de manter a universidade em funcionamento. Mesmo após tal Reforma, a Universidade do Paraná foi referenciada, em 1916, em discurso feito pelo presidente do Paraná em relação às ações executadas no ano anterior, foi mantida a terminologia Universidade para referir-se à instituição paranaense (RODRIGUES, 2016).

Nesse documento, o presidente destacou a respeito das novas instalações físicas (laboratórios, edifícios e biblioteca), da qualidade da educação ofertada, da lista de cursos que

funcionaram regularmente (Direito, Comércio, Engenharia Civil, Agronomia, Medicina, Farmácia e Odontologia) e do número de alunos matriculados que totalizavam 239 alunos. Além disso, a Universidade mantinha a Maternidade de Curitiba, o Dispensário Dentário e o Instituto de Assistência Judiciária (RODRIGUES, 2016).

Outro ponto importante foi a respeito das instalações físicas que ressaltaram o desenvolvimento das atividades de extensão da universidade, fato que apontou o início das atividades práticas, pois, até o ano de 1915, a instituição tinha como foco principal o ensino teórico.

Entre o desmembramento institucional (1915) e sua equiparação (1922) foram adotadas várias estratégias com o objetivo de manter e fundamentar o projeto de ensino superior curitibano.

A primeira delas foi a criação do Livro de Visita, em que as autoridades políticas e acadêmicas registraram observações de apoio. A segunda foi à fundação da Revista Acadêmica, sendo um órgão de responsabilidade do Centro Acadêmico do Paraná, que contou com a participação do quadro docente, representou um dos mais importantes instrumentos de comunicação de produção acadêmica, como também de marketing para a Universidade, sendo um espaço em que foram publicados vários comentários que enalteciam a Universidade paranaense. A terceira foi a implantação de cursos de extensão e da Maternidade do Paraná como atividades extensivas (CAMPOS, 2009).

Segundo Campos (2009), essas foram estratégias adotadas para legitimar as Faculdades entre os paranaenses, com enfoque nos jovens e nas autoridades pertencentes ao Governo Federal.

Em 17 de fevereiro de 1916, o parecer do Instituto Rockefeller expressou prestígio à Faculdade de Medicina que, dentre as três existentes, era a mais criticada. Outra estratégia adotada por seus diretores foi convidar George Dumas (médico-psiquiatra e filósofo) para ministrar uma conferência com a temática neurologia, na cidade, sendo essa de forte representação simbólica para a instituição, pelo fato de o médico ter participado ativamente da constituição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo e por ser uma figura central de intercâmbio cultural entre a França e o Brasil (CAMPOS, 2009).

Também foi feita a descrição dos espaços físicos e das atividades institucionais. Foram escritos vários artigos que trouxeram detalhes de sua estrutura física, desde sua arquitetura até o debate a respeito do uso de cadáveres nas aulas de anatomia. Assim, a Universidade do Paraná foi considerada uma das maiores Universidades da América do Sul (CAMPOS, 2009).

Os artigos tinham como intuito deslegitimar as críticas direcionadas à Universidade, especialmente aquelas referenciadas à não existência de laboratórios para a realização das aulas experimentais. Além disso, buscava enaltecer a estrutura monumental da Universidade e evidenciava a adoção de uma pedagogia moderna (CAMPOS, 2009).

A terceira tática adotada tinha como intuito consolidar a ideia de universidade entre todos os cidadãos paranaenses. Assim, em 3 de agosto de 1914, foi implantada a Maternidade do Paraná e os cursos de extensão, visando ao atendimento à comunidade e ao desenvolvimento das atividades práticas para o curso de Medicina (CAMPOS, 2009).

Já os cursos de extensão objetivavam o atendimento às pessoas que não tinham condições de frequentar a Universidade, como também objetivava divulgar sua função social (CAMPOS, 2009).

Em 1917, iniciou-se o Curso de Enfermagem, divulgado demasiadamente pela imprensa local. A *Revista Acadêmica* destacou que o jornal *A República* fez muitos elogios ao novo curso (CAMPOS, 2009). Esse curso de extensão tinha como objetivo fornecer orientação de primeiros socorros a enfermeiras voluntárias da Cruz Vermelha da cidade, bem como ministrar noções a respeito do corpo humano.

Em 1916, Affonso Alves de Camargo assumiu o Governo por quatro anos, sendo responsável por um novo rumo dado à política, pois, nessa época, os conflitos ocasionados pela Guerra do Contestado¹⁴ foram solucionados.

No relatório de 1917, ele ressaltou a importância da instituição para o Estado, fato que pode ser comprovado no Código do Ensino do Estado do Paraná, conforme o Decreto nº 17, de 9 de janeiro de 1917 (RODRIGUES, 2016).

No capítulo referente ao ensino superior, o Código definiu a Universidade do Paraná como uma instituição privada e autônoma, parcialmente mantida pela subvenção do Estado e Município (RODRIGUES, 2016). Constava, nos artigos 304 e 305 do referido Decreto:

Art. 304 - O ensino superior é ministrado na Universidade do Paraná, instituto particular e autonomo, reconhecido e subvencionado pelo Estado.

Art. 305 – Mantém a Universidade os cursos de Direito. Medicina e Cirurgia, Engenharia e outros, de accordo com os seus estatutos (CÓDIGO DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ, 1917, p. 80).

Esse dispositivo estabeleceu que seriam reconhecidos, no Estado, os diplomas emitidos pela Universidade do Paraná ou por outras instituições da esfera federal. Devido à reforma vigente, os diplomas da instituição passaram a ter validade apenas no Estado, já que, em 1913, a instituição foi reconhecida pelo Governo paranaense (RODRIGUES, 2016).

¹⁴ A Guerra do Contestado foi um confronto armado ocorrido entre 1912 e 1916, entre os estados de Santa Catarina e Paraná pela disputa de uma região denominada Contestado, mobilizada pela insatisfação de ordem política, econômica, social, cultural e religiosa (Fraga; Ludka, 2012).

Dessa maneira, buscava-se reconhecimento em outros Estados e, em 1916, foi reconhecida em Mato Grosso, situação que contou com o apoio do professor de Engenharia, Conrado Ericksen (RODRIGUES, 2016).

Em 1917, Santa Catarina reconheceu a Universidade, recordando que muitos estudantes catarinenses se deslocavam para Curitiba com o objetivo de concluir os estudos. Tal reconhecimento também foi tentado no Pará, porém não obteve êxito (RODRIGUES, 2016).

De acordo com Rodrigues (2016), o relatório de 1918 rememorou que a Universidade fez cinco anos e que foi responsável pela formação de estudantes em vários cursos ofertados pela instituição. Além disso, alegavam que o estabelecimento tinha condições de solicitar a fiscalização para seu reconhecimento, pois preenchia os requisitos julgados necessários pela legislação para este fim.

Em 1918, a instituição recorreu à estratégia de reformar seus Estatutos a partir do desmembramento dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, concedendo-lhes autonomia de ensino, mas mantidos sob o mesmo prédio e direção. Assim, obtiveram o reconhecimento pelo Governo Federal (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; BURMESTER *et al.*, 2002; TUFFANI, 2009; UFPR, 2020).

Manter-se em funcionamento e lutar por sua restauração foi uma estratégia adotada, visando ao atendimento às exigências legais. Nessa época, Victor era reitor e diretor da Faculdade de Medicina da Universidade (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; BURMESTER *et al.*, 2002; TUFFANI, 2009; UFPR, 2020).

Segundo Rodrigues (2016), nesse período, o grupo de Faculdades passou por dificuldades, tais como: o receio dos estudantes pelo não reconhecimento dos cursos, de que seus diplomas não fossem validados, até os problemas financeiros em decorrência da diminuição do número de matrículas.

Em 1918, as Faculdades foram completamente desmembradas e, em 1920, objetivavam a obtenção do reconhecimento federal mediante a obtenção de sua equiparação. Mesmo assim, mantiveram-se agrupadas como Faculdades Superiores do Paraná (RODRIGUES, 2016).

A obtenção da equiparação após várias tentativas

Após o cumprimento das diversas exigências estabelecidas pelo Conselho Superior de Educação, em decorrência da Reforma Carlos Maximiliano (1915), movidas pela necessidade de obtenção de sua equiparação, em julho de 1920, a Faculdade de Direito foi a primeira a ser equiparada a uma faculdade oficial. No mês seguinte, a Faculdade de Engenharia. Apenas em fevereiro de 1922, a Faculdade de Medicina obteve a equiparação (RODRIGUES, 2016).

De acordo com Rodrigues (2016), após as equiparações, a expectativa da comunidade acadêmica era almejar a reunificação da Universidade do Paraná, mas esse processo não foi fácil.

Nessa condição, a equipe administrativa não considerou o posicionamento contrário ao Governo Getúlio Vargas; portanto, a questão política, mais uma vez, foi um dos principais obstáculos encontrados para a obtenção da reunificação, sendo esse processo iniciado no interior das próprias Congregações das Faculdades (RODRIGUES, 2016).

A partir da equiparação das três Faculdades, criadas a partir do desmembramento da instituição, foram implantados outros cursos. Em 1924, foram aprovados os estatutos da Faculdade de Química Industrial, propiciando a abertura para a realização de matrícula, sendo que, em 1928, passou a ser chamada de Instituto de Química da Faculdade de Engenharia (RODRIGUES, 2016).

Conforme Rodrigues (2016), as primeiras ações voltadas para o ensino e pesquisa foram realizadas pelo instituto e reconhecidas pelo Governo Federal, em 1934. Em 1941, o Instituto de Química foi estadualizado, aglutinando-se a Escola Agrônômica, fundada em 1918 e a Escola Superior de Veterinária (1931); enfim, tornando-se o Instituto Técnico de Agronomia, Veterinária e Química do Paraná.

Em 1938, foi fundada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a partir de sua divisão em três departamentos: Filosofia, Ciências e Letras e um Instituto Superior de Educação. Em 1941, foi criada a Escola de Educação Física e Desporto do Paraná (Baranow; Siqueira, 2007).

A alternativa encontrada diante da Lei vigente, que reconhecia apenas as instituições formadas como Faculdades autônomas, foi efetivar seu desmembramento (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; TUFFANI, 2009; UFPR, 2020).

Então, por aproximadamente trinta anos, passou por várias tentativas de restauração, sendo alcançado o seu objetivo apenas no final da década de 1940, quando as instituições existentes se somaram à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e reconhecida como Universidade do Paraná. O apoio da imprensa e comunidade foi fundamental para a sua concretização (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007; TUFFANI, 2009; UFPR, 2020).

A partir da queda do Estado Novo, o Paraná conseguiu restabelecer seu relacionamento político com o Governo Federal e, finalmente, encaminhar a sua proposta de reunificação.

Em 1946, após a renovação dos subsídios no valor de cinco milhões de cruzeiros, a instituição foi restaurada. E pelo Decreto-Lei nº 9.323, de 6 de junho de 1946, foram concedidos os benefícios de Universidade Livre equiparadas à Universidade do Paraná.

De acordo com o disposto no Decreto-Lei nº 9.323, art. 1º “Ficam concedidas as regalias de universidade livre equiparada à Universidade do Paraná e aprovados seus Estatutos, que com êste baixam, assinados pelo Ministro de Estado da Educação e Saúde (BRASIL, 1946).

Segundo Rodrigues (2016), de acordo com o Estatuto da Universidade foi considerada como sendo instituída em 1946, apesar de ter sido originalmente criada em 1912. Outra questão diz respeito à recondução de Victor Ferreira do Amaral ao cargo de reitor com o intuito de dar continuidade à Universidade.

No ano de 1947, a instituição possuía 2.245 estudantes matriculados (2.017 do sexo masculino e 228 do sexo feminino). Em 1948, em decorrência do novo Estatuto, Victor deixou a reitoria, assumindo, em seu lugar, o Dr. João Ribeiro de Macedo Filho, que defendeu a criação de uma Cidade Universitária. Porém, ocupou o cargo brevemente em decorrência de seu falecimento (BARANOW; SIQUEIRA, 2007).

Em 1950, conforme a Lei nº 1.254 de 4 de dezembro de 1950, sob a reitoria de Flávio Suplicy de Lacerda, foi federalizada e denominada, UFPR, transferida da esfera privada para a esfera pública, mantida pela União. Assim como a UFPR, a Universidade do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Recife e Bahia passaram pelo mesmo processo (BARANOW; SIQUEIRA, 2007; UFPR, 2020).

Com a sua federalização, a Universidade passou por uma fase expansionista. Foram instalados o Hospital de Clínicas (1953), o Complexo da Reitoria (1958) e o Centro Politécnico (1961), cujas construções representaram sua consolidação (UFPR, 2020).

A história dessas três universidades brasileiras (Manaus, São Paulo e Paraná) foi caracterizada pela luta e perseverança dos seus idealizadores. Sua criação representa a cultura local, considerada um importante símbolo histórico, sendo reconhecidas como as universidades mais antigas do país.

Conhecer a história percorrida pelo ensino superior e as transformações ocasionadas pelas mudanças legislativas nesta trajetória, apontaram o árduo caminho trilhado por estas universidades brasileiras.

Apesar de todas as críticas e ressalvas, foi a partir das reformas educacionais ocorridas na Primeira República que o ensino superior se estabeleceu. Mediante um conjunto de Reformas Educacionais desenvolvidas pelo Ministro Francisco Campos, foi reestruturado o ensino superior, que continha, em seus estatutos, a autorização, a regulamentação e o modo de funcionamento das universidades, mediante a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931); objeto de discussão do quinto capítulo (CACETE, 2014).

Refletindo a respeito das tentativas de criação das universidades brasileiras, foi possível compreender que as dificuldades e deficiências se encontram diretamente vinculadas à história dessa instituição e da relação estabelecida entre a sociedade e seu entorno e, que as universidades se encontram à mercê de ideais inatingíveis e utópicos.

Assim, as universidades surgiram diante da necessidade de formar as elites locais; portanto, da necessidade de qualificação profissional, em decorrência do desenvolvimento econômico e social dos Estados, apoiados pela comunidade local; mediante ações locais e pontuais, pensadas à nível estadual.

Outra característica marcante diz respeito à dificuldade financeira e, conseqüentemente, da falta de planejamento em relação às instalações físicas pertencentes às três universidades brasileiras discutidas neste capítulo, como sendo construídas no improviso e em locais diversos. Na realidade, trata-se de uma característica que pode ser observada frequentemente nas universidades brasileiras que perpetuam inclusive na atualidade.

Vale ressaltar que a ULSP estruturou a Universidade Popular, e, assim, de modo pioneiro, a extensão universitária no Brasil. Nessa época, a extensão foi destacada como uma via de possibilidade para o aperfeiçoamento estudantil, com o intuito de disponibilizar aos discentes uma atividade técnica e científica, como também beneficiar a comunidade, bem como à propagação do conhecimento para a vida social e coletiva, como forma de viabilizar o saber filosófico, artístico, literário e científico.

Outro importante feito foi a fundação da Revista Acadêmica, realizada pela Universidade do Paraná, sendo um dos mais importantes instrumentos de comunicação da produção acadêmica.

A maioria das universidades brasileiras foram construídas a partir de junções de Escolas Superiores, formadas por aglomerados, moldadas em um formato pensado e concebido, do ponto de vista político e administrativo, desde a sua concepção (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Diversas instituições universitárias foram criadas e tiveram vida breve ou vida curta, a exemplo das Universidades de Manaus, São Paulo e Paraná. Observou-se, durante o desenvolvimento desta investigação, a escassez de pesquisas a respeito da história dessas instituições brasileiras, fato que deixou evidente o desconhecimento desses estabelecimentos, como também a dificuldade em desenvolver este capítulo.

Em suma, o segundo capítulo apontou que as universidades de vida breve (de iniciativa particular) - Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) - surgiram pela necessidade de qualificação profissional, em decorrência do desenvolvimento econômico e social nas referidas capitais dos Estados, sendo mantidas com a colaboração do Governo do Estado, por meio de doações de cidadãos, dos professores, como também dos municípios. Tal situação estava diretamente relacionada à dificuldade financeira e à falta de planejamento, tornando evidente esses problemas desde a sua concepção.

CAPÍTULO 3 - A CONSTRUÇÃO DAS DUAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A década de 1920 foi caracterizada por movimentos políticos, econômicos, culturais, sociais e novos ideais, mobilizados pelo sentimento de nacionalidade e modernização, representado por grupos distintos, sendo um momento propício aos debates educacionais.

Quanto ao contexto político, as massas urbanas se expandiram como reflexo do processo de urbanização e industrialização. Consequentemente, intensificou-se a necessidade da oferta da educação para toda a população.

Dentre alguns importantes acontecimentos nacionais, destacou-se a Semana de Arte Moderna (1922), um evento paulista, responsável por romper barreiras culturais na área das artes plásticas, música e literatura. Nesse mesmo ano, destaca-se a fundação do Partido Comunista Brasileiro, o qual viveu parte significativa de sua trajetória sob clandestinidade.

Em 1922, foi fundada, no Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e, em 1924, a Sociedade Brasileira de Ciências (SBC), bem como a ABE. Particularmente, objetivavam interferir no desenvolvimento da política educacional. Certamente, esses eventos e instituições desencadearam significativas mudanças na educação brasileira.

O presente capítulo tem como objetivo delinear a história das duas primeiras universidades brasileiras - a URJ (1920) e a UMG (1927) - considerando o recorte temporal desta investigação estabelecido entre a *ilustração brasileira* (1870) e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A trajetória institucional de ambas traduz claramente que foram estrategicamente construídas, mobilizadas por interesses políticos e econômicos da época, pois foram fundadas nas principais regiões brasileiras, Rio de Janeiro e Minas Gerais, consideradas importantes polos industriais.

Além disso, destacamos o Manifesto de Córdoba (1918) como um importante movimento colaborativo para a formação da identidade nacional de vários países latino-americanos, representados por movimentos, manifestos estudantis e comunitários, em resposta ao ambiente universitário conservador, autoritário e colonial.

Outro objeto de discussão deste capítulo diz respeito a um importante documento produzido na década de 1920, que expressa significativamente os debates acerca das questões educacionais, em particular sobre o ensino superior, representado pelo inquérito educacional produzido pelo jornal OESP: O Inquérito de 1926. Liderado por Fernando de Azevedo, fez referência a um projeto de instituição universitária, que, na realidade, culminou na criação da USP (1934).

Podemos afirmar que tais acontecimentos nacionais e mundiais expressam claramente um período de movimentos sociais intensos e transformadores no contexto brasileiro, especialmente no âmbito educacional.

Nesse contexto, questionamos: Quais movimentos, em âmbito nacional e mundial precederam a criação das primeiras universidades brasileiras? Quais as funções e características predominantes observadas nas primeiras universidades brasileiras? Como se desenvolveu o princípio da autonomia universitária, já que essa instituição se encontrava subordinada ao Governo? Como se desenvolveu o ensino, a pesquisa e a extensão nas primeiras universidades brasileiras? Quais eram os problemas e os desafios enfrentados pelas universidades na década de 1920?

Reformas Educacionais que possibilitaram a criação das universidades brasileiras

Rememorando o primeiro capítulo, a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) foi responsável pela normatização do ensino secundário e superior. Estava explícito no decreto que seria dada autonomia aos estabelecimentos educacionais. Essa Reforma foi responsável pela isenção da responsabilidade do Estado para com a educação (DAVID *et al.*, 2014; DOURADO, 2008; FÁVERO, 2006; FLORES, 2017; ORRICO; OLIVEIRA, 2010; PALMA FILHO, 2005; RAMOS, 2011).

Conseqüentemente, gerou resultados desastrosos, como por exemplo, a supressão dos exames de ingresso à faculdade, a livre frequência às aulas e a isenção de responsabilidade do Estado para com a educação, ocasionando a proliferação indiscriminada de faculdades privadas (DAVID *et al.*, 2014; DOURADO, 2008; FÁVERO, 2006; FLORES, 2017; ORRICO; OLIVEIRA, 2010; PALMA FILHO, 2005; RAMOS, 2011).

O art. 1º tratou da desoficialização do ensino e o art. 2º discutiu sobre o gozo da autonomia administrativa e didática. Já o art. 3º possibilitava às instituições que administrassem seus próprios recursos; portanto, eram dotadas de personalidade jurídica.

A flexibilização prevista em Lei culminou na expansão dos estabelecimentos de ensino superior, subsidiados pelo teor mercantilista, implícito nessa Reforma.

Como discutido no segundo capítulo, a Universidade de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) foram as primeiras universidades brasileiras, porém não foram consideradas como estabelecimentos oficiais. Essa Reforma não surtiu o efeito esperado, pois cresceu o número de faculdades privadas, originando, na sequência, a Reforma Carlos Maximiliano (1915).

O trecho a seguir já retratava claramente as intenções políticas referentes à criação do primeiro estabelecimento do país no Rio de Janeiro, explícita no art. 6º dessa Reforma, conforme descrito a seguir:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar (BRASIL, 1915b).

Nesse contexto, a primeira universidade reconhecida pelo Governo Federal seria construída na Capital, a partir da junção das três Faculdades cariocas existentes. Consequentemente, cinco anos após o Decreto, a URJ foi fundada.

Apesar de todos os problemas e incongruências existentes em torno da fundação da Universidade carioca, a instituição foi responsável por reavivar e intensificar o debate sobre o problema universitário no Brasil, que adquiriu expressão a partir da atuação da ABE e ABC, na década de 1920 (FÁVERO, 2006).

Dentre as questões, destacaram-se: “concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 22).

As legislações educacionais objetivavam a consolidação e normatização da universidade brasileira, principalmente no tocante a autonomia universitária, aos métodos de ensino, a organização técnica e administrativa e a gestão dessas instituições, sendo a ideia predominante a da universidade entendida como federação de faculdades isoladas (DAVID *et al.*, 2014; DOURADO, 2008; FÁVERO, 2006; FLORES, 2017; ORRICO; OLIVEIRA, 2010; PALMA FILHO, 2005; RAMOS, 2011; ROTHEN, 2008).

O Manifesto de Córdoba (1918) e sua influência na criação das universidades brasileiras: para além de um Manifesto

A partir de 1538, as universidades latino-americanas se consolidaram; porém, a primeira universidade brasileira reconhecida oficialmente foi criada somente em 1920, contabilizando séculos de atraso.

Em 1918, o Manifesto de Córdoba foi considerado um importante acontecimento para os países latino-americanos. Apesar de repercutir tardiamente no contexto brasileiro, foi expresso claramente a partir do movimento estudantil, denominado *Manifesto dos Estudantes do Rio de Janeiro* (1928) e seu ápice representado pela Reforma Universitária Brasileira (1968).

Assim, questionamos: Como foi o processo de criação da primeira universidade brasileira? Quais as influências exercidas pelo Manifesto de Córdoba? Quais foram os seus desdobramentos? Quais as contribuições do Manifesto para a constituição de uma identidade nacional? Quais são suas repercussões na atualidade?

Destacam-se no contexto mundial, para *além de um Manifesto*, importantes acontecimentos que antecederam o Manifesto de Córdoba (1918): Reforma Portuguesa (1910), Revolução Mexicana (1910-1918), Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e Revolução Soviética (1917) (ABBA; SHECK, 2021; AGUIAR; ROJAS, 2019; AZEVEDO; BRAGGIO; MENDES CATANI, 2018; FREITAS NETO, 2011; MENON, 2021; PEREIRA, 2008, grifo nosso).

Na Argentina, a eleição de Hipólito Yrigoyen (1916-1922) foi um acontecimento significativo, pois foi o primeiro Presidente eleito democraticamente, em conformidade com a Lei Sáenz Peña (nº 8.871/1912), sancionada pelo Congresso Argentino. Outros fatos importantes foram a Revolução Bolchevique (1917), a Greve Geral no Brasil (1917), a Revolução Russa (1917) e o Biênio Vermelho na Itália (1919-1920) (ABBA; SHECK, 2021; AGUIAR; ROJAS, 2019; AZEVEDO; BRAGGIO; MENDES CATANI, 2018; FREITAS NETO, 2011; MENON, 2021; PEREIRA, 2008, grifo nosso).

Tais eventos locais e mundiais culminaram em importantes transformações em âmbito político, econômico, cultural, social e educacional, percebidas como movimentos colaborativos para a formação da identidade nacional de vários países latino-americanos.

Assim, a herança colonial passou a ser questionada e, conseqüentemente, mobilizou-se a ocorrência de movimentos, manifestos estudantis e comunitários, a exemplo do Manifesto de Córdoba (1918).

A Universidade de Córdoba, fundada em 1621, foi criada pela Companhia de Jesus e classes sociais privilegiadas. É a instituição mais antiga do país e a quarta da América Latina, sendo reconhecida como uma das maiores universidades da Argentina. A instituição herdou traços da cultura e da pedagogia europeia (MENON, 2021).

Os jovens cordobenses herdaram de seus pais o espírito revolucionário, fato que colaborou diretamente com o movimento estudantil argentino (1918), em resposta à insatisfação para com o modelo institucional vigente na época (conservador, autoritário e elitista), ao reivindicar, por exemplo, a autonomia universitária, a inclusão das atividades de pesquisa e extensão, dentre outros (DUTRA; CASTIONI, 2017). Na realidade, na luta pela missão da universidade, a de formar cidadãos conscientes e criativos.

A extensão surgiu de modo rudimentar, mobilizada pela aproximação do vínculo expresso entre universidade e sociedade. A maioria dos estudantes eram filhos de imigrantes em busca de melhores condições de vida. Objetivavam alcançá-las por intermédio da educação (DUTRA; CASTIONI, 2017).

Em 1918, o ensino era um privilégio de poucos. Na época, a Argentina possuía oito milhões de habitantes, sendo que apenas nove mil eram universitários, representando aproximadamente 0,1% da população (BUCHNINDER, 2018).

Assim, esse movimento em prol da educação passou a ser tensionado pelos diversos fluxos migratórios; conseqüentemente, responsável pela formação de uma nova composição social. A chegada dos imigrantes impactou diretamente no crescimento econômico, ocasionado pelo aumento do número dos trabalhadores operários.

Conjuntamente, surgiram ideais anarquistas e socialistas, advindos da Europa, que foram incorporados pelo povo. Esses jovens uniram forças em prol do mesmo ideal: lutar por condições dignas e igualitárias de vida, como também por uma instituição universitária democrática, pública, gratuita e laica.

Esse processo de disputas travadas pelos jovens representou a formação política e econômica de muitos países latino-americanos e não se limitou às reivindicações universitárias, pois se encontrava vinculado à comunidade e à classe trabalhadora, em busca de justiça social, tratando-se de uma causa coletiva.

Foi nesse contexto que se inseriu o movimento estudantil cordobense argentino, ocorrido em 21 de junho de 1918. Um de seus propósitos era a luta pelo fim do regime oligárquico para a Universidade Nacional de Córdoba (UNC), pois os estudantes buscavam mudanças no quadro universitário e social, caracterizado por posturas autoritárias e conservadoras (FREITAS NETO, 2011).

De acordo com Lazier (2018), essa perspectiva social aponta para a educação direcionada à cidadania, ação popular e social em luta pela garantia dos direitos humanos e reconhecimento da figura do estudante como sujeito e protagonista de sua história.

Como afirma Freitas Neto (2011), foi um movimento político de grande impacto, protagonizado pela juventude universitária, em oposição ao modelo político, econômico, social e educacional da época, de cunho conservador e autoritário.

A Reforma de Córdoba foi pioneira na construção de um modelo institucional para o ensino superior, tornando-se referência para os demais países latino-americanos. Em 1918, a Universidade contabilizava aproximadamente 1500 estudantes, e sua estrutura colonial por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu um modelo renovado de ensino superior (FREITAS NETO, 2011).

O Manifesto de Córdoba foi desencadeado pelas interferências do clero na rotina acadêmica e social, que, na época, era determinada pela Igreja. Em 1917, a mobilização

estudantil repercutiu, culminado em um abaixo assinado que foi entregue ao Ministério de Instrução Pública (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

O corpo estudantil, pertencente às Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, reivindicava a democratização do ensino, solicitava alojamentos e retorno das bolsas de estudos (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

Em 10 de março de 1918, foi criado o Comitê Pró-reforma e, na sequência, fundada a Federação Universitária Argentina (FUA), que, em 31 de março, declarou greve geral, lançando o manifesto aos jovens argentinos até que suas solicitações fossem atendidas (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

Em 01 de abril, os estudantes não retornaram às atividades acadêmicas como uma forma de protesto frente às imposições estabelecidas (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

A FUA (situada em Buenos Aires) teve adesão estudantil de todo o país. Em 11 de abril, o presidente Hipólito Yrigoyen decretou a intervenção no espaço universitário, mobilizada pela pressão estudantil, pois seu Governo (1916) tinha o intuito de romper com o conservadorismo vigente (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

José Nicolás Matienzo foi nomeado interventor responsável para dar início à reestruturação que ocorreu no mês seguinte, mediante a elaboração de um novo Estatuto de caráter liberal. Em junho, o candidato a reitor, Martínez Paz, perdeu a eleição para Antonio Nores, representante de caráter conservador (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

Torna-se explícito que as posturas democráticas foram barradas por uma estrutura de poder rígida e, em retaliação, observaram-se atos violentos por parte do corpo estudantil que visava ao impedimento do funcionamento da assembleia universitária (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

O movimento foi fortalecido pelo apoio sindical, por políticos de esquerda e intelectuais, a exemplo de José Ingenieros e Manuel Ugarte. Os alunos permaneceram em greve por período indeterminado. Na sequência, em 21 de junho de 1918, os estudantes aprovaram o Manifesto Liminar denominado como *La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* (FREITAS NETO, 2011).

Foi um documento histórico, referenciado por muitos pesquisadores das universidades latino-americanas. Tinha como eixos centrais: o diagnóstico da crise vivenciada pela universidade, afirmação das propostas políticas mobilizadas pelos jovens e reivindicações reformistas, dentre outros (FREITAS NETO, 2011).

Em julho do mesmo ano, ocorreu o I Congresso Nacional de Estudantes Argentinos (Córdoba), considerado um evento mobilizador de debates complexos sobre o Manifesto. As

principais questões discutidas foram: participação do corpo estudantil na estrutura administrativa, fim do sistema de cátedras, busca pela autonomia universitária, educação para todo cidadão, desenvolvimento das atividades de extensão, propagação da cultura, assistência social, dentre outras (FREITAS NETO, 2011).

Conforme Aguiar e Rojas (2019) e Freitas Neto (2011), o reitor empossado em 7 de agosto renunciou ao cargo. Em 9 de setembro, os discentes assumiram a direção e reabriram a instituição.

Em outubro, o Governo designou o Ministro da Educação, José Salinas, para assumir a função, que, junto ao corpo estudantil, foram responsáveis pela nomeação de seus representantes, ou seja, do corpo docente, dos funcionários e até mesmo da organização das atividades curriculares (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

O Ministério de Instrução modificou o Estatuto Universitário e, até o ano de 1921, essas ações foram estendidas a todas as instituições argentinas (AGUIAR; ROJAS, 2019; FREITAS NETO, 2011).

Darcy Ribeiro destacou, em seus livros *La universidad latino-americana y el desarrollo social* (1966) e *A universidade necessária* (1969), a Universidade de Córdoba como exemplo de instituição autônoma e democrática (MENON, 2021).

Em suma, as principais demandas reivindicadas pelo Manifesto de Córdoba (1918) foram as seguintes (RIBEIRO, 1969):

- Autonomia didática, administrativa e financeira;
- Ingresso docente mediante concurso público;
- Fixação de prazos (cinco anos) para o exercício da docência, renovável sob a condição de apreciação da eficiência e competência;
- Representação do corpo docente e discente nas assembleias;
- Gratuidade do ensino;
- Liberdade de ensino;
- Cátedras livres e oferta paralela de cursos (dando a oportunidade de escolha ao discente);
- Livre frequência.

No final da década de 1920, o Manifesto repercutiu positivamente em nosso país, a partir do surgimento do movimento universitário brasileiro, que, na realidade, fortaleceu-se na década de 1960, representado pela Reforma Universitária Brasileira (1968).

No mês de agosto de 1928, os estudantes cariocas, seguindo o exemplo argentino, fundaram, na URJ, o Comitê Central Pró-Reforma Universitária, resultante de uma assembleia

que contou com a participação de 800 discentes. Foram patrocinados por dois centros acadêmicos renomados: o Centro Acadêmico Nacionalista e o Centro Acadêmico da Faculdade de Medicina. O órgão de difusão desse Comitê foi a Folha Acadêmica (ABBA; STRECK, 2021; BRAGGIO, 2019; SADER *et al.*, 2008).

Na sequência, foi lançado pelos estudantes um documento denominado: *Manifesto dos estudantes de Rio de Janeiro aos seus companheiros no país* (1928). Nele fizeram menção ao Manifesto de Córdoba. O documento sinalizou que os estudantes consideravam o modelo universitário brasileiro retrógrado, obsoleto, anacrônico e repleto de imperfeições. Também discutiram a respeito da necessidade da alteração da reforma vigente, a Reforma Rocha Vaz (1925) (ABBA; STRECK, 2021; BRAGGIO, 2019; SADER *et al.*, 2008).

Tinham como propósito nomear uma comissão para redigir uma exposição de motivos e enviá-la a todas as instituições de ensino superior do país. Entre suas reivindicações, destacaram-se: autonomia didática e administrativa, cumprimento da função social das universidades (ensino, pesquisa e extensão), participação ativa do corpo estudantil quanto às questões acadêmicas, criação de outras cátedras, estreitamento da relação docente-discente, dentre outras (ABBA; STRECK, 2021; BRAGGIO, 2019; SADER *et al.*, 2008).

Cinco dias após o lançamento do documento, foi publicada no jornal, *A Esquerda*, a matéria intitulada *Pró-Reforma Universitária*, em que ficou explícito o conhecimento dos estudantes brasileiros sobre os movimentos estudantis latino-americanos. Seguindo tais exemplos, passaram a reivindicar seus direitos de voto nos estabelecimentos de ensino superior (BRAGGIO, 2019).

Assim, mesmo na luta em defesa por um novo perfil para a universidade, liberto da educação transplantada, advinda dos países europeus, a instituição permaneceu conservadora, autoritária, burocrática, antidemocrática, ultrapassada e deslocada da sociedade, como se a ela não pertencesse (BRAGGIO, 2019).

Apesar da repercussão do movimento cordobense, não havia uma organização estudantil universitária brasileira consistente, de luta, pois não existia o desenvolvimento de ações em nível nacional, apenas mobilizações locais. Conseqüentemente, um ano depois o Comitê foi apontado pelo Centro Acadêmico Nacionalista, durante uma sessão ordinária, como um empreendimento fracassado.

A Comissão Central da Casa do Estudante, fundada em agosto de 1929, e a candidatura de Ana Amélia de Queiroz Carneiro de Mendonça para Presidente foram motivo de desavenças entre os estudantes; conseqüentemente, culminou na cisão do grupo (BRAGGIO, 2019).

Tal comissão não possuía qualquer vínculo com o Comitê, na realidade, desconstruíam-se os seus objetivos. Em seu postulado, constava a criação de um Instituto de Assistência Social

ao Estudante Pobre, tendo em vista sua moradia e a concessão de bolsas universitárias (BRAGGIO, 2019).

Em 1929, foi criado o Comitê Pró-Democracia Universitária, coordenado por Bruno Lobo, professor que também influenciou a realização da assembleia que culminou na fundação do Comitê Pró-Reforma Universitária. Reuniu discentes para a edição do jornal, *Folha Acadêmica*, responsável pela divulgação da importância da autonomia didática e administrativa para os estabelecimentos de ensino superior (BRAGGIO, 2019).

Mendes Pimentel, na época, reitor da UMG, foi nomeado Presidente do Comitê, pois consideravam a Universidade uma instituição democrática. Objetivavam a realização de conferências nacionais, mobilizadas pelos docentes e discentes, como também pelo estreitamento das relações estudantis (BRAGGIO, 2019).

Um grupo de cinco estudantes do novo Comitê (três de Medicina e dois de Direito) foram a Porto Alegre (Rio Grande do Sul), na tentativa de incluir os princípios reformistas no programa da Aliança Liberal. Fizeram algumas reivindicações ao candidato a presidente, Getúlio Vargas que, na época, era coordenador do programa. Os discentes obtiveram o apoio de Vargas e seu vice, João Pessoa (CUNHA, 1989a).

Na sequência, elaboraram o segundo documento, intitulado *Manifesto aos estudantes brasileiros* (1929), amplamente divulgado pela imprensa local. Em 1932, culminou na publicação do livro *Diretrizes da Educação Nacional*, redigido pelo estudante e membro do comitê, Djacir Menezes (CUNHA, 1989a).

O referido documento foi dividido em seis partes (Braggio, 2019):

- Companheiros;
- Qual é a Universidade Atual;
- Função Social da Universidade;
- Demos Universitário¹⁵;
- Postulados Cardeais da Reforma;
- Juventude Universitária.

O referido Manifesto veio novamente ressaltar a necessidade da reforma universitária e da responsabilidade da juventude brasileira em protagonizar essa luta em prol da renovação do espaço universitário (BRAGGIO, 2019).

¹⁵ Nomenclatura extraída do Manifesto cordobense para designar o lugar dos estudantes.

Um exemplo dessa repercussão foi a Declaração da Confederação de Universidades Brasileiras, lançada dois anos após o Manifesto do Rio de Janeiro, expressa pela defesa da autonomia (didática e administrativa), da atuação política e social bem como responsabilidade docente e discente diante das necessidades de nosso país (BRAGGIO, 2019).

Nesse contexto, lentamente, as organizações estudantis foram desenvolvendo a consciência política, tanto que tal processo de amadurecimento culminou na criação da União Nacional de Estudantes (UNE), durante o II Congresso Nacional de Estudantes (1938) (BRAGGIO, 2019).

Outra influência do Manifesto argentino que, apesar de não fazer alusão direta à reforma, foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), expressa pela tentativa de superação do modelo escolar tradicional. O Manifesto brasileiro fez referência a outros países da América Espanhola que já operavam transformações profundas no aparelho educacional, a exemplo da Argentina, México, Uruguai e Chile (MENON, 2021).

A partir dos anos de 1950, foram mobilizadas discussões a respeito da reforma universitária nacional, momento em que se destacou a participação estudantil, representada pelo I Seminário Nacional de Reforma de Ensino (1957) promovido pela UNE (MENON, 2021).

No início dos anos de 1960, foram responsáveis pelo I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, ocorrido na Bahia. Esse evento contou com a participação de 14 delegações estudantis da América Latina. A Declaração da Bahia (1961) evidenciou os anseios do movimento estudantil brasileiro em prol da luta pela democratização do espaço universitário (FÁVERO, 2009; MENON, 2021).

Tal documento também fez um diagnóstico e apontou soluções para diversas questões acadêmicas, tais como: autonomia (didática, administrativa e financeira), adoção do regime integral de trabalho docente, participação dos docentes, discentes e ex-alunos em relação às questões acadêmicas, ampliação de vagas nas escolas públicas, dentre outras (FÁVERO, 2009).

O Manifesto de Córdoba (1918) não pode ser analisado restritamente, limitados às repercussões acadêmicas, políticas, econômicas, sociais e culturais no âmbito argentino. Certamente, foi um movimento para *além de um Manifesto* (grifo do autor), não limitado à mobilização estudantil, mas a uma luta protagonizada por vários atores sociais, demonstrando a força da coletividade, como um importante exemplo de engajamento social. Trata-se de um Manifesto com mais de cem anos de existência, mas, na realidade, tão atual em sua discussão sobre a questão universitária.

A Conferência que presidiu a criação da URJ

A Revista da Universidade do Rio de Janeiro (1926) foi um importante espaço para a publicação de memórias e trabalhos realizados pelos docentes da URJ. Um dos artigos da primeira edição da Revista trouxe uma publicação a respeito da Conferência realizada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, em 10 de outubro de 1918, coordenada pelo Dr. Rodrigo Octavio.

Tinha como tema: *Criação e desenvolvimento dos cursos de Ensino Superior no Brasil: função social das universidades*, sendo este o acontecimento que presidiu a criação da primeira universidade brasileira.

Essa Conferência iniciou-se com a discussão a respeito da instrução ministrada no Brasil durante o período colonial e imperial, que, na realidade, pouco se desenvolveu.

Conforme Dr. Rodrigo Octavio, a metrópole portuguesa jamais se preocupou com o desenvolvimento intelectual do povo brasileiro. Assim, não era conveniente instruir a população, sendo essa uma estratégia adotada na tentativa de assegurar a submissão incondicional de nosso país, expressa pela não criação de escolas, proibição da importação de livros e montagem de tipografias em solo brasileiro (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Segundo Dr. Rodrigo Octavio, existiam poucos estabelecimentos de ensino, ou seja, eram numericamente insuficientes para atender às necessidades culturais de um país tão extenso (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Nesse contexto, as faculdades isoladas eram consideradas centros de cultura especializada que tinham inegavelmente o seu valor. Na realidade, a universidade não se reduz a mera aglomeração de várias faculdades, mas sim a um conglomerado de esforços em prol de um objetivo maior: direcionar-se à instrução geral do povo (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Diante de tal realidade, Dr. Rodrigo questionou: o que a República fez, em quase trinta anos de existência, pelo ensino superior? Como vimos anteriormente, a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) concedia *ad referendum* às instituições particulares que, observando os programas oficiais funcionassem por sete anos consecutivos, era conferido o grau acadêmico a partir da existência de minimamente quarenta alunos (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Na sequência, a Reforma Benjamin Constant (1890) aboliu todas essas exigências, reduzindo-as à constituição de um patrimônio de 50:000\$ e frequência mínima de trinta alunos, no espaço de dois anos, para que as Faculdades Livres pudessem gozar das regalias estabelecidas em Lei (Revista da Universidade do Rio de Janeiro, 1926).

Em 1882, a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, fundada no Rio de Janeiro pelo Dr. Fernando Mendes de Almeida¹⁶, mediante o Decreto nº 639, de 31 de outubro de 1891, concedeu a esse instituto o título de Faculdade Livre, passando, a partir de então, a obter todos os privilégios e garantias das Faculdades Livres (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Esse mesmo ato concedeu a titulação a mais duas Faculdades e outras foram criadas em diversos Estados, tais como: Minas, Pará, Bahia, Rio Grande do Sul, Ceará e Goiás (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Dr. Rodrigo falou a respeito da trajetória percorrida pelo Professor Dr. Fernando Mendes de Almeida, como um dos responsáveis pela iniciativa da criação da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1880, obteve o grau de Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais e aproveitou-se das franquias concedidas pela Reforma Leôncio de Carvalho (1879), responsável pela reorganização dos cursos jurídicos no Brasil, para fundar a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Favorável à ideia da criação da URJ, fez o possível para que as duas Faculdades de Direito do Rio de Janeiro (Faculdade Livre de Direito e Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais) se fundissem, de modo que não fosse mais adiada a criação da Universidade, já que o Governo da República tinha o nítido interesse em sua concretização, como vimos no art. 6º da Reforma Carlos Maximiliano (1915) (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Foi discutido, na Conferência, que a Universidade estava se tornando uma *fábrica de bacharéis*; ou seja, visava primeiramente ao lucro, mas, por outro lado, contribuía para o progresso (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926, grifo nosso).

Na sequência, a pauta da Conferência foi a discussão a respeito das reformas educacionais. A Reforma Rivadávia (1911) teve como intuito a desoficialização geral do ensino, garantindo autonomia administrativa, didática e disciplinar aos estabelecimentos de ensino superior. Dessa maneira, proliferaram, *do dia para a noite*, faculdades livres e universidades. Para corrigir tais abusos foi promulgada a Reforma Maximiliano, em 1915 (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Na realidade, o objetivo primordial do Congresso era debater sobre o disposto no art. 6º dessa Reforma, que previa a criação da Universidade no Rio de Janeiro. Como vimos no

¹⁶ Fernando Mendes de Almeida foi eleito pela Congregação da Faculdade de Direito como um dos representantes do Conselho Universitário, organizado com o intuito de dar início às atividades acadêmicas. Foi professor de Direito, membro do Conselho Universitário, jornalista e homenageado como fundador das Faculdades de Direito, em setembro de 1922 (Revista da Universidade do Rio de Janeiro, 1926).

primeiro capítulo, essa não foi a primeira tentativa do Governo Republicano referente à criação de uma universidade. A diferença foi que a URJ se concretizou em um texto de Decreto.

De acordo com o Dr. Rodrigo, as universidades, que fossem criadas; deveriam corresponder às necessidades atuais, dotadas de caráter nacional, como estabelecimentos que contribuíssem para a formulação da paz e da ordem jurídica (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

No entanto, cada instituição deveria ter o seu próprio estatuto em conformidade com suas particularidades e peculiaridades reveladas pelas diferenças locais e regionais, porém, baseadas no modelo das universidades americanas e europeias (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Falou da importância de não copiar esses modelos, sendo que as nossas universidades precisavam ser organizadas de modo original, ou seja, de modo a conservar as tradições, visando ao atendimento das necessidades de nosso país, de uma força viva, como uma instituição que se responsabilize pela formação do caráter e da inteligência das gerações futuras (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

A organização das universidades nos Estados, independentemente de que fossem do âmbito federal, estadual ou particular, precisaria ser tratada, criteriosamente, como uma prioridade (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Nesse contexto, criar primeiramente uma Universidade no Rio de Janeiro, pois essa já se encontrava em fase final de desenvolvimento, para que posteriormente outras viessem na sequência. Na visão de Dr. Rodrigo, somente por intermédio da instrução do povo poderíamos nos libertar da tirania ou anarquia, visando à almejada liberdade (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Exposição de Motivos: a criação da URJ

Na Exposição de Motivos¹⁷, estavam explícitas as justificativas referentes à criação da URJ (1920), dentre outros importantes acontecimentos.

Remetendo a fatos anteriores que justificam a criação de uma universidade na Capital carioca, em 1819, essa tarefa foi incumbida a José Bonifácio, visto que, ao regressar da Europa,

¹⁷ Trata-se de um gênero textual em que são explicitadas justificativas para a criação, modificação ou extinção de uma experiência, fato ou Lei, relacionadas às situações de cunho educativo, jurídico ou científico, visando à transmissão de ideias individuais ou coletivas. Na década de 1920, esse documento transitava exclusivamente no âmbito público federal. Atualmente é considerada uma prática usual em várias esferas da sociedade.

D. João VI confiou-lhe a direção de uma Universidade a ser criada nessa Capital, na época, sede do Governo português (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

A Assembleia Constituinte (1823) e a Constituição do Império (1824) garantiram colégios e universidades que ensinavam Ciências, Letras e Belas Artes (art. 179, § 33) (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

O Decreto de 9 de janeiro de 1825 estabeleceu que um curso jurídico fosse criado na Capital do país, referenciando-se à fundação de universidades no Rio de Janeiro. Em 1835, José Joaquim Vieira de Souza e Silva, Ministro do Império, lembrou de tal promessa em relatório apresentado ao corpo legislativo (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Em 1838, Bernardo Pereira de Vasconcellos, Ministro do Império, declarou igualmente, em seu relatório, ser conveniente a criação da Universidade do Rio de Janeiro, correspondente ao voto uníssono de seus antecessores (Revista da Universidade do Rio de Janeiro, 1926).

Rememorando o primeiro capítulo, em 1870, Paulino de Souza, Ministro do Império, apresentou à Câmara dos Deputados um projeto de criação de uma Universidade no Rio de Janeiro, no qual, posteriormente, empenhou-se o Ministro João Alfredo, que obteve um parecer favorável a ele. Entre 1871 e 1889, vários relatórios ministeriais recomendavam ao Parlamento a concretização de tal projeto (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Em 3 de maio de 1889, o Imperador abriu a última sessão legislativa da monarquia com o seguinte discurso: entre as exigências da instrução pública se sobressaíam a criação de escolas técnicas e duas Universidades, *uma ao sul e uma ao norte do Império*, de que tanto carecia o ensino brasileiro (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926, grifo do autor).

Em 22 de maio do mesmo ano, a Câmara dos Deputados emitiu sua resposta: a instrução pública não seria esquecida, mas se sobressaíam a criação das escolas técnicas adaptadas às conveniências locais e um sistema universitário, constituído por duas universidades (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

O Governo Imperial, convicto da aprovação do projeto, chegou a iniciar as obras para a instalação da Universidade, no terreno em que funcionava o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

O movimento em prol da criação de uma universidade intensificou-se no período republicano, liderado pelo Ministro Benjamin Constant (1889) e Ministro Sabino Barroso (1903). O 6º volume, referente aos Documentos Parlamentares relacionados à instrução pública, contava com numerosos projetos de senadores e deputados, que reafirmavam a continuidade do projeto legislativo direcionado à criação das universidades brasileiras (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Em 1903, Dr. José Joaquim Seabra, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, cogitou atentamente o relatório que dispunha de vários estudos e documentos apresentados, como do projeto elaborado por solicitação do Governo de Rodrigues Alves, executado pelo Prof. Azevedo Sodré (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Pouco tempo depois, o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 (Reforma Carlos Maximiliano), foi revogado pelo art. 8º da Lei nº 3.454, de 6 de janeiro de 1918 (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

O art. 6º do referido Decreto dizia que o proposto ocorreria quando fosse oportuno ao Governo Federal reunir, em Universidade, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, como também uma das Faculdades Livres de Direito no Rio de Janeiro (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

A Universidade, conforme a Lei, fora criada há cinco anos, porém se encontrava na dependência do Governo Federal para sua efetivação. Dessa maneira, concretizou-se um preceito legal à antiga aspiração da fundação de uma universidade brasileira diante da remoção da única dificuldade existente: as duas Faculdades de Direito da capital carioca foram aglutinadas, constituindo-se em um estabelecimento dotado de personalidade jurídica (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

No entanto, a dispersão do ensino superior anulou a solidariedade acadêmica ao implantar no corpo docente o desinteresse pela tradição intelectual e cívica, pois não havia um plano de ensino comum (critério didático, permuta de ideias nem uniformidade na execução da Lei) (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Conforme prescrito na Lei, a criação da primeira universidade brasileira seria na Capital da República e, posteriormente, seriam irradiadas outras pelo país, com a finalidade de estabelecer um critério seguro às universidades, mediante a adoção de rigorosa disciplina e reconhecimento de idoneidade institucional (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Torna-se explícito o interesse político e pessoal, expresso em Lei, em torno da criação da Universidade no Rio de Janeiro, que, de fato, concretizou-se. Segundo Alfredo Pinto Vieira de Mello, 7 de setembro de 1920 seria o dia oportuno para a aplicação do art. 6º, disposto na Reforma Carlos Maximiliano (1915); portanto, da criação da URJ (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Alegou que a Capital dispunha de condições necessárias à criação e concretização do projeto universitário, a partir dos estabelecimentos oficiais de ensino superior: Faculdade de Medicina, Escola Politécnica e Faculdade de Direito (constituída pela fusão das duas Faculdades Livres equiparadas) (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Sua justificativa foi fundamentada diante da necessidade do saber humano tanto para o desenvolvimento e progresso da ciência, como preparação de cidadãos aptos a servir a pátria, tendo como exemplo os países europeus e americanos (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1926).

Enfatizou que, a partir da URJ, deveriam ser criadas outras instituições para atender às necessidades da população brasileira, pois, como a Capital, vários Estados possuíam apreciáveis elementos legítimos para a sua consolidação, que dependiam unicamente da autorização do Poder Legislativo (Revista da Universidade do Rio de Janeiro, 1926). Ficou evidente a intenção de criar primeiramente uma universidade na Capital carioca.

URJ (1920): a primeira Universidade brasileira

A URJ foi a primeira universidade brasileira reconhecida pelo Governo Federal. Posteriormente, tornou-se referência para as demais instituições universitárias brasileiras.

O Presidente Epitácio Pessoa, de acordo com o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, art. 1º, reconheceu a URJ como a primeira Universidade brasileira, como parte da comemoração referente à Independência do Brasil:

Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização (BRASIL, 1920a).

O art. 1º tornou explícito que a URJ se originou a partir da reunião das três escolas fundadas no início do século XIX, após a chegada da família real e corte portuguesa ao país: a Escola de Engenharia (1810), a Faculdade de Medicina (1832) e a Faculdade de Direito (1891), representadas pelas Figuras 04, 05 e 06, respectivamente. As ilustrações a seguir estão reunidas porque foram citadas nesse parágrafo pela primeira vez.



Figura 04 – Escola Politécnica da URJ

Fonte: UFRJ (2020). Imagens da história em comemoração aos 100 anos da UFRJ.



Figura 05 – Faculdade de Medicina da URJ

Fonte: UFRJ (2020). Imagens da história em comemoração aos 100 anos da UFRJ.



Figura 06 – Faculdade de Direito da URJ

Fonte: UFRJ (2020). Imagens da história em comemoração aos 100 anos da UFRJ.

A reunião desses estabelecimentos não proporcionou uma relação próxima entre as Faculdades nem a troca de conhecimento entre elas. Pelo contrário, permaneceram com suas

características iniciais, ou seja, isoladas e fragmentadas, tratando-se de um aglomerado de escolas, baseadas no modelo francês de universidade, denominado por napoleônico, como já se explicou anteriormente.

O art. 2º dispunha sobre a direção da Universidade, do Conselho Superior de Ensino, do Conselho Universitário e do Regulamento da Universidade, conforme disposto a seguir:

A direção da Universidade será confiada ao presidente do Conselho Superior do Ensino, na qualidade de reitor, e ao Conselho Universitario, com as atribuições previstas no respectivo regulamento.

§ 1º O «Conselho Universitario» será constituído pelo reitor, com voto de qualidade, pelos directores da Escola Polytechnica e das Faculdades de Medicina e de Direito, e mais seis professores cathedrauticos, sendo dous de cada congregação, eleitos em escrutinio secreto, por maioria absoluta de votos.

§ 2º O regulamento da Universidade será elaborado no prazo de trinta dias, por uma comissão composta do presidente do Conselho Superior do Ensino e dos directores da Escola Polytechnica e das Faculdades de Medicina e de Direito, seguindo-se a sua aprovação, dentro do prazo de quinze dias, pelas tres congregações reunidas, para esse fim convocadas pelo dito presidente.

§ 3º O presidente do Conselho Superior do Ensino expedirá as necessarias instrucções para aprovação do regulamento, que entrará em vigor depois do revisto e aprovado pelo Governo (BRASIL, 1920a).

Assim, o primeiro reitor da URJ exercia também as funções de diretor, de professor da Escola Politécnica e de membro do Conselho Universitário, juntamente com outros nove componentes (composto pelos diretores das três unidades e seis professores catedráticos).

O art. 3º assegurava à instituição autonomia didática e administrativa conforme disposto no Decreto da Reforma Carlos Maximiliano (1915):

A' Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, á Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e á de Direito do Rio de Janeiro será assegurada e autonomia didactica e administrativa, de accôrdo com o decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, devendo o regulamento da Universidade adaptar a sua organização aos moldes do alludido decreto (BRASIL, 1920a).

Como disposto no art. 3º, a URJ adquiriu autonomia administrativa, financeira e didática, apenas *in nomine* (na Lei), pois, somente em 1945, mediante o recebimento de recursos financeiros advindos do Governo Federal, adquiriu a almejada autonomia, a ser considerada com ressalvas. A questão da autonomia é discutida no quinto capítulo.

Constava no art. 4º:

A Faculdade de Direito do Rio de Janeiro continuará a prover todas as suas despesas exclusivamente com as rendas do respectivo patrimonio, sem outro auxilio official ou vantagem para os professores além dos que lhes são outorgados pelos seus estatutos.

Art. 5º Revogam-se as disposições em contrario (BRASIL, 1920a).

Apesar da criação da URJ (1920), ela somente passou a funcionar de fato como tal, a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), sendo o assunto tratado no quinto capítulo.

Na realidade, a real missão da URJ era servir de modelo às demais instituições universitárias, tanto que nenhuma universidade poderia ser fundada no Brasil se não tivesse como referência tal modelo. A URJ foi criada sob grandes aspirações de tornar-se referência para as demais universidades brasileiras (BORTOLANZA, 2017; CARVALHO *ET AL.*, 2011; FILHO; NERY, 2009; OLIVEIRA, 2019; PEREIRA, 2008; SAVIANI, 2010; SCHUTZER; CAMPOS, 2014; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Nesse contexto, a trajetória percorrida pela primeira Universidade brasileira foi a seguinte:

A Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, instituição de ensino, pesquisa e extensão, com sede na cidade do Rio de Janeiro, no Estado do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro, reorganizada pela Lei n.º 452, de 5 de julho de 1937, sob o nome de Universidade do Brasil, à qual foi outorgada autonomia pelo Decreto-lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945, passando a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro pela Lei n.º 4.831, de 5 de novembro de 1965, atualmente constituída de acordo com o Plano de Reestruturação aprovado pelo Decreto n.º 60.455-A, de 13 de março de 1967, é pessoa jurídica de direito público, estruturada na forma de autarquia de natureza especial, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial (URJ, 2019, p. 5).

Apesar da junção das três escolas - Escola de Engenharia (fundada em 1810, a partir da Academia Real Militar), Faculdade de Medicina (de 1832, pertencente ao Real Hospital Militar) e Faculdade de Direito (criada em 1891, pela fusão da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais e Faculdade Livre de Direito da Capital Federal) - a Universidade existia, apenas *in nomine*, pois conservava os antigos moldes.

A URJ como modelo de ensino superior para todo o território brasileiro

Como dito anteriormente, a Universidade foi criada a partir de uma estratégia governamental, na tentativa de silenciar o problema da educação brasileira. Para alguns autores da área da educação, ela foi instituída com a intenção de homenagear academicamente o Rei da Bélgica que, na época, visitou nosso país, em 1920, criando assim a possibilidade de fornecer o título de *Doutor Honoris Causa* ao rei, justificando que essa seria a causa da criação da Universidade.

Essa explicação não é considerada científica para Fávero (2010), uma autora de renome na área da história da educação e uma das referências norteadores desta investigação.

Fávero (2010) realizou um estudo minucioso a partir das Atas da Assembleia constituída pelas Congregações dos Institutos de Ensino Superior, incorporadas à URJ, do mês de outubro a dezembro de 1920 e as atas do Conselho Universitário, da primeira sessão (21 de janeiro de 1921) até novembro de 1965¹⁸.

A autora afirmou que não foram encontradas referências a respeito da concessão desse título ao Rei Alberto da Bélgica. De 1921 a 1930, a URJ forneceu vinte e seis títulos de *doutor honoris causa* a intelectuais e professores estrangeiros de outras instituições universitárias, com destaque para os estabelecimentos latino-americanos (FÁVERO, 2010).

Fávero (2010) realizou um levantamento detalhado, extraído de jornais da época, como o *Correio da Manhã* e o *Jornal do Brasil*, no período em que o Rei Alberto I esteve no país. Também foram analisadas as atas das sessões do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro entre os meses de agosto e outubro de 1920.

Concluiu-se que a causa imediata para a criação da URJ não foi a necessidade de outorgar um título acadêmico ao rei. Na verdade, como constatou-se ao longo dessa investigação, sua criação fundamentou-se no desafio inadiável do Governo Federal de assumir o projeto universitário diante do surgimento de propostas de estabelecimentos universitários livres, em nível estadual (FÁVERO, 2010).

Como dito anteriormente, a URJ foi criada a partir da junção das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, em que foi assegurada autonomia didática e administrativa (*in nomine*). O primeiro Conselho Universitário da URJ foi composto pelo presidente/reitor, um diretor e dois catedráticos representando cada uma das três Faculdades.

Tal Decreto ainda estabeleceu:

a) “o regulamento da Universidade será elaborado no prazo de 30 dias, por uma comissão composta do presidente do Conselho Superior de Ensino e dos diretores das escolas” (art. 2º, § 2º); b) “o presidente do Conselho Superior de Ensino expedirá as necessárias instruções para a aprovação do regulamento que entrará em vigor depois de revisto e aprovado pelo Governo” (art.2º, § 3º); c) à Escola Politécnica e à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e à de Direito do Rio de Janeiro será assegurada a autonomia didática e administrativa, de acordo com o decreto nº 11.530/1915 (art. 3º). No que se refere à Faculdade de Direito, ela “continuará a prover todas as suas despesas exclusivamente com as rendas do respectivo patrimônio, sem outro auxílio oficial ou vantagem para os professores além do que lhe são outorgados pelos seus estatutos” (art. 4º) (FÁVERO, 2010, p. 37).

¹⁸ Nesse ano, o Governo Federal padronizou o nome das instituições universitárias federais. Em 20 de agosto, foi sancionada a Lei nº 4.759, que dispunha, em seu art. 1º, que as universidades e as escolas técnicas federais da União foram qualificadas de federais, tendo a denominação do respectivo Estado (UFRJ, 2022).

Dessa forma, Ramiz Galvão, como presidente do Conselho Superior de Ensino (órgão a que as instituições de ensino superior no Brasil se encontravam subordinadas), foi designado o primeiro reitor, que exerceu o cargo por cinco anos.

Fávero (2010) realizou uma análise das atas da Assembleia das Unidades da URJ, referentes aos meses de outubro a dezembro de 1920, com a finalidade de debater e aprovar o Regulamento da URJ, conforme disposto no § 2º, do art. 2º, do Decreto nº 14.343 de 1920.

Nesse contexto, conclui-se que algumas discussões foram recorrentes nessas reuniões; dentre elas:

(...) a autonomia didática e administrativa das unidades; as atribuições e a constituição das congregações; o papel e o direito de assento de professores substitutos nas congregações; a acumulação de outros cargos e funções e o magistério; a adaptação dos currículos e transferências de alunos; a equiparação do pagamento dos professores ao dos funcionários públicos federais (Fávero, 2010, p. 31).

O primeiro Regimento da URJ foi aprovado em 23 de dezembro de 1920. Foi redigido por Alfredo Pinto Vieira de Mello, conforme disposto no Decreto nº 14.572/1920. O art. 1º dizia ser o objetivo institucional: “estimular a cultura das ciencias, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intellectual e moral e aperfeiçoar os methods de ensino” (BRASIL, 1920b).

No art. 17, constava que prevaleciam, em todos os casos, as disposições contidas na Reforma Carlos Maximiliano (1915), gerando a necessidade de adaptações do regime universitário a essa Lei (BRASIL, 1920b).

Como discutido anteriormente, a instituição surgiu a partir da junção das três escolas tradicionais, sem que houvesse vínculo entre elas, sendo que o regimento deixava explícito que cada uma manteria as suas particularidades. O art. 18 também foi objeto de destaque, pois nele constava que a instituição gozaria de autonomia didática e administrativa (BRASIL, 1920b).

Na realidade, a URJ não possuía autonomia para escolher o seu reitor nem os componentes do Conselho Universitário, pois dependia da aprovação governamental.

Por exemplo, em matéria publicada no *Jornal do Brasil*, de 24 de outubro de 1920, intitulada *Regime universitário III: o estado atual da questão no Brasil*, o educador José Augusto abordou a respeito do Decreto de 7 de setembro de 1920, que instituiu a URJ, conforme disposto na Reforma Maximiliano (1915), art. 6º (FÁVERO, 2010).

No Decreto responsável pela criação da URJ, não constava qual seria a verdadeira orientação a ser seguida pela Universidade, não estando clara a verdadeira intenção da criação de uma Universidade primeiramente no Rio de Janeiro (FÁVERO, 2010).

Conforme descrito nessa Reforma, ocorreria a criação de escolas ou faculdades isoladas e autônomas, dependentes do critério governamental. Dessa maneira, essa Reforma não resultou em qualquer elemento que propiciasse a compreensão exata em relação ao que seria o conceito de universidade (FÁVERO, 2010).

José Augusto fez outros comentários a respeito da recém-criada Universidade. Ficou nítido o desejo de mudança em relação ao ensino superior brasileiro e sua adaptação às necessidades da sociedade contemporânea, como o de que, com a fundação da URJ, a cidade se encontraria à frente do movimento republicano (FÁVERO, 2010).

Mas ressaltou que seria importante não centralizar o ensino superior apenas na Capital da República, ou seja, que fossem criadas outras instituições e necessário seria integrá-las em concordância com os interesses sociais do país e as imposições da atualidade (FÁVERO, 2010).

O mesmo pensamento foi compartilhado pelo representante da ABE, Vicente Licínio Cardoso, em homenagem à memória póstuma de Fernando Labouriau. Apontou que o Governo Federal criou a instituição apenas *in nomine*, sem as devidas instalações necessárias e adequadas, sem recursos financeiros e nenhum curso novo, apenas a denominou Universidade a partir da junção das Faculdades existentes (FÁVERO, 2010).

Na realidade, a questão foi discutida em outros espaços; como, por exemplo, no jornal OESP, evidenciando sobre o modelo universitário implantado, conforme destacado a seguir:

A intelectualidade paulista, em torno do jornal O Estado de São Paulo também foi bastante crítica ao modelo de universidade implantado na capital da república. Júlio de Mesquita Filho, diretor do jornal, encomendou a Fernando de Azevedo um amplo estudo para elaboração de um diagnóstico sobre os problemas da educação (OLIVEIRA, 2011, p. 155).

Em 1926, no Inquérito a respeito da educação pública, promovido pelo *Jornal OESP*, cuja pauta é tratada a seguir neste capítulo, Fernando de Azevedo fez uma síntese das questões levantadas, ressaltando a discussão sobre o ensino superior; dentre elas, apontou: a ausência de instituições universitárias, a deficiência de altos estudos e da pesquisa científica voltada para o desenvolvimento da cultura nacional, dentre outras (FÁVERO, 2010).

Em relação à URJ, não a denominou como uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas constituída pelo mero agrupamento de três escolas superiores profissionais (FÁVERO, 2010).

A partir da análise dos jornais e das atas da Assembleia das Unidades da URJ (1920), ficou evidente que a criação da URJ ocorreu sem debates, interesse ou entusiasmo, restrita a

um pequeno grupo seletivo envolvido direta ou indiretamente em sua implantação, feita mediante a junção das três escolas existentes (FÁVERO, 2010).

Algumas observações, presentes no relatório do primeiro reitor da URJ, Benjamin Franklin Ramiz Galvão (1921), enviado a Joaquim Ferreira Chaves, Ministro de Estado e Negócios da Justiça, faziam menções à criação da referida Universidade (FÁVERO, 2010).

Segundo Fávero (2010), o relatório enviado ao Governo, referente ao ano de 1921, afirmava que, a partir da legislação vigente, a instituição fora criada apenas *in nomine* e, por isso, encontrava-se longe de satisfazer o *desideratum* do seu regimento, que seria “estimular a cultura das sciencias, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intellectual e moral e aperfeiçoar os methodos de ensino” (BRASIL, 1920b).

Na realidade, as três Faculdades pré-existentes (Medicina, Engenharia e Direito) não possuíam localização comum ou próxima, sendo o Conselho Universitário o único vínculo existente entre elas, por ser composto por membros das três instituições (FÁVERO, 2010).

Como dito anteriormente, a Faculdade de Direito resultou da fusão das duas Faculdades Livres (Decreto nº 11.530/1915, art. 6º). Vale ressaltar que o Governo Federal disponibilizaria, gratuitamente, instalação física para seu funcionamento, que, até o momento, não tinha se concretizado (FÁVERO, 2010).

A secretaria da URJ, de acordo com o art. 5º de seu Regimento, por questões orçamentárias, funcionou, em 1921, na sede do Conselho Superior do Ensino, sem recursos financeiros; portanto, mantida por outra repartição (FÁVERO, 2010).

De acordo com Fávero (2010), em relação à função social e didática da Universidade havia muito a ser feito, sendo uma atribuição do Governo providenciar a organização da URJ, sem que se tornasse uma mera cópia dos modelos estrangeiros e uma simples máquina de ensino material, sem alma, conforme pronunciado pelo Dr. Rodrigo Octávio na Conferência de 1918 que precedeu a sua criação.

Como visto no primeiro capítulo, em 13 de janeiro de 1925, conforme Decreto 16.782-A, foi promulgada a Reforma Rocha Vaz/João Luiz Alves. Na época, João Luiz Alves era docente da Faculdade de Medicina da URJ e, além de dificultar o acesso às instituições federais, bem como criar para elas diversas taxas, intensificou a discriminação e a seletividade pelo exame vestibular. Como dito anteriormente, essa Reforma representou a ampliação das medidas adotadas pela anterior, a Reforma Carlos Maximiliano (1915) (FLORES, 2017; PALMA FILHO, 2005).

Nesse período, tínhamos um único modelo que não considerava as diversidades locais e regionais, além do grande impasse quanto à verdadeira função da Universidade. Destaca-se

que o Governo Federal enfatizou a permanência da URJ sob o modelo em que foi criada, fato que se tornou evidente no art. 259:

É mantida, com a sua actual organização, no que não contrariar as disposições deste regulamento, a Universidade do Rio de Janeiro, cujo Reitor, salvo o disposto no art. 3º, será designado pelo Presidente da Republica de entre os Directores das Faculdades que a constituem (BRASIL, 1925).

Também estabeleceu no art. 260, a fundação de outras universidades sob os mesmos critérios da URJ, nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Para a criação dessas instituições, exigia-se o seguimento do modelo adotado pela URJ e um patrimônio em instalações físicas, tais como edifícios, no valor mínimo de três mil contos de réis (FÁVERO, 2010).

Constava, no art. 260, § 1º e 2º, que os demais estabelecimentos dependeriam dos Governos dos Estados, com a finalidade de que esses concorressem com um patrimônio em títulos da dívida pública, sendo que essa renda seria direcionada ao custeio das diferentes instituições e que dispensasse a subvenção da União para os estabelecimentos atualmente não oficiais (FÁVERO, 2010).

A Reforma João Luiz Alves (1925), apesar de dispor sobre a incorporação da Faculdade de Odontologia e Farmácia a URJ, o Curso de Farmácia continuou sendo ofertado pela Faculdade de Medicina. Somente em 1932, passou a ser denominada Escola de Farmácia, anexa à Faculdade de Medicina, permanecendo até 1937, quando a Lei instituiu a Universidade do Brasil, fundando a Faculdade Nacional de Farmácia (FÁVERO, 2010).

Em relação à Faculdade de Odontologia, sua criação encontrava-se prevista no Decreto nº 1.764, de 14 de maio de 1856, cujo regulamento complementar aprovou as Faculdades de Medicina, mas que surgiu apenas em 1933, conforme o Decreto nº 23.512, de 23 de novembro de 1933, quando adquiriu sede própria (FÁVERO, 2010).

Apesar dos problemas e incongruências apontados em relação à criação da URJ, vale ressaltar que a sua fundação reavivou e intensificou as discussões sobre a questão universitária brasileira nos anos de 1920, em que se destacaram: a concepção de universidade, as funções da universidade, a autonomia universitária, o modelo institucional a ser adotado no país, dentre outras (FÁVERO, 2010).

A respeito dessa pauta, Labouriau (1929, p. 7-8) advertiu:

Não é assim o nosso problema universitário. Se o quisermos bem resolvido, de modo a termos, eficientemente, ensino superior no Brasil, não é uma simples adaptação que haverá a fazer. Aproveitando embora a lição dos outros povos, pelas nossas condições de meio e pelas nossas necessidades, teremos que criar o nosso ensino universitário em termos novos. [...] temos que fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido. [...] É um primeiro ponto a considerar: não vasar a nossa organização universitária em um tipo único, e sim, pelo contrário, aproveitar os elementos existentes em cada ponto, desenvolvendo os que aí são de maior interesse. A obsessão da unidade de organização, que temos tido, é um entrave e não se justifica.

A criação das universidades não dizia respeito apenas à justaposição de faculdades e cursos existentes, assim como foi criada a URJ, um modelo único a ser rigidamente estabelecido, focado puramente no ensino. Na realidade, a obsessão de organizá-la sob padrões rígidos se constituía em um grande impasse a seu desenvolvimento.

Na década de 1970, Moniz Aragão, reitor da URJ, ratificou os comentários feitos anteriormente a respeito da instituição, alegando que estávamos completamente despreparados para a implantação da universidade no Brasil. De acordo com as suas palavras:

A consequência foi [...] o surgimento da instituição por forma artificial e abortiva: a reunião de escolas e faculdades isoladas e dispersas na área da cidade, através de uma cúpula frágil, representada por um reitor meramente administrativo. Assim se criou a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira do País; jogando com elementos por si valiosos – as escolas e faculdades incorporadas –, faltou, todavia, à sua criação o quanto de experiência e conhecimento que lhe conferisse status autêntico (ARAGÃO, 1968, p. 7-8, *apud* FÁVERO, 2010, p. 40).

O ex-reitor Aragão não foi o primeiro a fazer críticas à instituição carioca. O Prof. Raul Bittencourt, na década de 1940, disse que, desde 1808, sob a regência de D. João VI, foram criados cursos, escolas e faculdades isoladas (FÁVERO, 2010).

O Decreto de 1920, que instituiu a URJ, não fundou, na verdade, Universidade alguma, pois restringiu-se ao estabelecimento jurídico mediante o agrupamento das Faculdades existentes, sendo elas puramente de caráter profissional. A relação entre elas era meramente figurativa e limitada ao controle exercido pelo Ministro da Justiça (FÁVERO, 2010).

Na sequência, foram construídas universidades nos demais Estados com as mesmas características, ou seja, desarticuladas e fragmentadas, focadas puramente no ensino e desvinculadas das atividades de pesquisa (praticamente inexistente) e extensão. A criação das universidades brasileiras deu-se mediante um ambiente de pressões, movimentos, negociações e acordos de cunho político, econômico, religioso e social.

O debate em torno do problema universitário adquiriu expressão nos anos de 1920, graças a instituições como a ABE e ABC. Entre as discussões recorrentes, destacam-se: concepção e

funções da universidade, autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012), tratando-se de uma discussão pertencente ao quinto capítulo.

Nesse contexto, apresentamos m quadro que sintetiza a trajetória percorrida pela URJ:

Ano	Principais acontecimentos
1792	Em 17 de dezembro de 1792, foi fundada a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. Considerada a sétima Escola de Engenharia mais antiga do mundo e a primeira das Américas (Escola Politécnica). Foi criada no reinado da rainha portuguesa Dona Maria.
1808	Em 2 de abril de 1808, foi criada a Faculdade Nacional de Medicina, denominada Academia de Medicina e Cirurgia pelo príncipe regente D. João VI.
1818	O Museu Nacional foi criado por D. João VI. Na realidade, foi a antiga residência da família imperial brasileira. É considerado o maior museu de história natural e antropológica da América Latina e a mais antiga instituição científica brasileira. Foi integrada à Universidade apenas em 1946.
1819	Ao regressar da Europa, D. João VI confiou a José Bonifácio a direção de uma Universidade a ser criada na Capital (Rio de Janeiro era sede do Governo Português). Posteriormente, várias tentativas de criação se sucederam.
1891	Foi criada a Faculdade Nacional de Direito, resultante da fusão da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais com a Faculdade Livre de Direito, reconhecidas pelo Decreto nº 639, de 31 de outubro de 1891.
1915	O art. 6º da Reforma Carlos Maximiliano (1915) previa explicitamente a criação de uma Universidade no Rio de Janeiro.
1918	A Conferência realizada na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, intitulada: <i>Criação e desenvolvimento dos cursos de Ensino Superior no Brasil: função social das universidades</i> , coordenada pelo Dr. Rodrigo Octavio, foi o acontecimento que presidiu a criação da primeira universidade brasileira. A intenção era criar uma Universidade no Rio de Janeiro, pois já se encontrava ela em fase final de desenvolvimento.
1920	A URJ foi a primeira Universidade brasileira reconhecida pelo Governo Federal, conforme o Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, mediante a fusão das três escolas criadas pela família real portuguesa (Faculdade de Medicina, Direito e Engenharia).
1920	Foi aprovado o Regimento da URJ, conforme Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920, composto por 21 artigos, assim dispostos: da Universidade, do Reitor da Universidade, do Conselho Universitário, das Congregações e diretores dos Institutos Universitários e disposições gerais e transitórias.
1931	O Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-Lei nº 19.851, de 11 de abril de 1931) foi o primeiro marco legislativo que definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. Na mesma data, foram baixados os seguintes decretos: o de nº 19.850, responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação, com atribuição de um órgão consultivo do Ministério e o de nº 19.852, que tratava da Organização da URJ como modelo organizacional de ensino às demais faculdades brasileiras.

Quadro 02 – História da primeira Universidade brasileira: URJ (1792-1931)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conclui-se que, apesar dos problemas, desafios e controvérsias, podemos afirmar que a criação da URJ reavivou a discussão sobre o espaço universitário, sendo considerada um importante marco na história da educação superior brasileira.

A ABE (1924) e OESP (1926) como protagonistas do debate educacional brasileiro

Quando a primeira universidade brasileira foi criada, ocorreram vários debates entre o Governo e os intelectuais, a respeito da função, da finalidade e da organização dessa instituição, que, na realidade, seria direcionada à formação de uma nova elite movida pelo sentimento de nacionalidade em busca da superação do atraso, da ignorância e da falta de patriotismo.

No ambiente intelectual, as discussões sobre a questão universitária precederam a adoção das medidas legais organizadoras, pois anteriormente já circulavam na imprensa, conferências, palestras e debates nacionais (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017).

Tais discussões foram apontadas em dois inquéritos educacionais: um publicado pelo OESP, em 1926 e outro pela ABE, em 1929, sendo esse último um assunto discutido no quarto capítulo, considerando a ordem cronológica dos fatos (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017).

Assim, a ABE e OESP foram grandes protagonistas que favoreceram os debates referentes às questões educacionais. A partir de diagnósticos, proposições e recomendações, foi possível desenvolver conjuntamente o pensamento educacional, exposto por intermédio de diversas ideologias políticas que sustentaram as diretrizes quanto à organização das universidades brasileiras (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017).

A ABE foi uma instituição fundada, em 16 de outubro de 1924, por Heitor Lira da Silva, constituindo-se em uma entidade civil, sem fins lucrativos, localizada no Rio de Janeiro. Seu primeiro diretor foi Ferdinando Laboriau (ARAÚJO, 2013; FERREIRA JR, 2010; SILVA; SOUZA, 2011; SOUZA, 2018; VARGAS, 2006).

Essa associação reunia um grupo heterogêneo, composto por professores, políticos, escritores, jornalistas, intelectuais, artistas e pessoas interessadas na busca pela identidade nacional da educação, de princípios ideológicos e políticos afins. Porém, a principal atividade desempenhada eram as conferências realizadas em diferentes Estados (ARAÚJO, 2013; FERREIRA JR, 2010; SILVA; SOUZA, 2011; SOUZA, 2018).

Realizavam palestras, conferências, inquéritos e publicações com o intuito de orientar a sociedade e o Governo quanto às decisões relacionadas à educação brasileira. Em 1927, a partir da primeira CNE, adquiriu-se amplitude nacional, embora houvesse a intenção da criação de núcleos estaduais. A ABE promoveu, entre 1927 e 1954, onze eventos no país, visando à análise dos problemas educacionais. O trabalho da imprensa deu visibilidade às ações da associação (ARAÚJO, 2013; FERREIRA JR, 2010; SILVA; SOUZA, 2011; SOUZA, 2018; VARGAS, 2006).

Outra instituição que tratou das questões universitárias foi a ABC, fundada em 1922, formada a partir do desdobramento da SBC (1916), por um grupo de professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, com enfoque na área da Ciência Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia. Em 1925, a associação recebeu a visita de Albert Einstein, fato que repercutiu nacionalmente e deu visibilidade à ABC (VARGAS, 2006).

O período entre 1927 e 1932 representou o auge dos debates sobre o espaço universitário nas conferências realizadas pela ABE e ABC, cuja discussão pertence ao quinto e sexto capítulo (VARGAS, 2006).

Na década de 1920, as questões educacionais foram transformadas em inquéritos pela ABE; porém, na realidade, tratava-se de pesquisas de opinião. Várias questões foram formuladas por especialistas, destinadas às instituições e às personalidades públicas. Seus resultados eram publicados em jornais ou apresentados em formato de estudos independentes (VARGAS, 2006).

Ambas as instituições representavam um elo fundamental entre as entidades governamentais, estaduais e membros da sociedade civil. Contavam ativamente com a participação da associação nas reformas educacionais mediante a realização de conferências.

A associação transformou-se em um espaço que objetivava a formulação de políticas em defesa do ensino público e laico, conforme a ideologia liberal, difundida no período republicano. Por outro lado, era composto por intelectuais favoráveis ao ensino religioso na escola pública. Era um ambiente propício à atuação e à expressão política que se materializavam em práticas governamentais (ARAÚJO, 2013; FERREIRA JR, 2010; SILVA; SOUZA, 2011).

O Inquérito de 1926

No Brasil, as Comissões Parlamentares de Inquérito surgiram no período imperial, a partir do Poder Legislativo, que objetivava fiscalizar as contas do Reino, sob duas condições: em caso de morte do Rei ou vacância do cargo (LACERDA; DIZARÓ; FARIA, 2006).

Tal poder era considerado o cérebro do sistema político e se destacava, entre suas funções, a elaboração das leis, considerando que o Poder Executivo exercia a função administradora e o Poder Judiciário aplicava a Lei. Assim, a função legisladora surgiu mediante a necessidade de fiscalização das ações humanas (LACERDA; DIZARÓ; FARIA, 2006).

O OESP era um diário em que renomados intelectuais atuantes escreviam habitualmente, na década de 1920, em prol da melhoria da instrução pública em seu Estado e país, com o intuito de alcançar o progresso (AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; SOUZA, 2018).

Nesse contexto, Fernando de Azevedo, conforme solicitação de seus companheiros, especialmente de Julio de Mesquita Filho, elaborou o *Inquérito sobre a situação da instrução pública no Estado de São Paulo*, denominado *O Inquérito de 1926* (AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; SOUZA, 2018).

Foi um dos maiores movimentos de renovação educacional de nosso país, de alto valor documental para a história da educação brasileira, caracterizado como um importante momento de fermentação das ideias no domínio educacional, sendo que uma de suas grandes repercussões culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; SOUZA, 2018).

Esse documento foi estruturado a partir de entrevistas que objetivavam o levantamento dos problemas educacionais da escola pública de São Paulo, bem como a busca de soluções (AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; SOUZA, 2018).

Nesse diagnóstico, surgiram várias opiniões que nele foram debatidas. Apontaram aspectos e críticas referentes aos problemas do ensino, composto por observações pertinentes e fecundas. A maioria deles se referia à instrução pública, dirigida ao Governo Federal, considerando que o ensino secundário e superior era de sua responsabilidade (AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; SOUZA, 2018).

Foi dividido em três partes: ensino primário e normal (seis depoimentos e dezesseis questões), técnico e profissional (seis depoimentos e dezessete questões) e secundário e superior (oito depoimentos e doze questões) (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; MEDEIROS, 2003; VALE, 2018).

Apesar desse Inquérito ter sido desenvolvido no Estado de São Paulo, foi possível realizar uma projeção dele extensiva a todo o território brasileiro, bem como inseri-lo no movimento escolanovista brasileiro, que se iniciou nos anos de 1920 (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; MEDEIROS, 2003; VALE, 2018).

Segundo Fernando de Azevedo, o Inquérito foi responsável pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), do Código de Educação de São Paulo (1933) e da criação da USP (1934) (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; BONTEMPI JR, 2017; MEDEIROS, 2003; VALE, 2018).

A publicação do Inquérito iniciou-se com Fernando de Azevedo respondendo às questões dos participantes e apresentando propostas para uma nova política educacional nacionalista (MEDEIROS, 2003).

Na primeira parte do levantamento, foram formuladas dezesseis questões. As conclusões sobre o ensino primário e normal tiveram diagnósticos, críticas harmônicas e

substanciais, relacionados principalmente à questão da uniformidade do ensino, do problema da educação popular, da centralização estatal do ensino público, da legislação vigente na época, bem como da necessidade de rever a organização inadequada, empírica e retrógrada do ensino como grandes entraves (AZEVEDO, 1937).

O ensino reduzia-se à função alfabetizante e alguns deles citaram aspectos que precisavam ser modificados em relação à escola normal, pois percebiam que esta etapa de ensino se reduzia à formação técnica (propedêutica) do docente. O discurso de Azevedo (1937) enalteceu a ausência, a negligência e a submissão do professorado e diretores quanto à situação escolar (AZEVEDO, 1937).

Ele trouxe à tona a metáfora da colmeia ao considerar que, somente a partir do trabalho e participação coletiva, ou seja, do momento em que seus membros passassem a exercer o papel de educador, a educação seria considerada uma matéria viva, presente e ativa (AZEVEDO, 1937).

A segunda parte foi composta por dezessete questões referentes ao ensino técnico e profissional. Resumidamente, as conclusões foram as seguintes: falta de espírito científico; adoção de um ensino empírico, limitado puramente à questão técnica e aos aspectos nitidamente pedagógicos, ou seja, da falta de atividades práticas (AZEVEDO, 1937).

Outros problemas relacionavam-se à negligência do Estado para com essa etapa de ensino, submetida a uma legislação retrógrada, inepta e confusa, à inadequada formação técnica do quadro docente, que, além de se encontrar em número reduzido, demonstrava a desvalorização da profissão (AZEVEDO, 1937).

Além disso, a falta de articulação do ensino superior com as demais etapas de ensino caracterizava um ensino fragmentado e incoerente (sem finalidade e organização), que não proporcionava uma preparação útil e efetiva à vida em sociedade (AZEVEDO, 1937).

Outras questões encontravam-se relacionadas à falta de orientação profissional nas escolas e à necessidade de um ensino técnico especializado (formação prática e teórica), modulado às culturas e às particularidades das diversas regiões, realidades sociais e nacionais (AZEVEDO, 1937).

Na sequência, destacaram-se os depoentes-autores da terceira e última parte do Inquérito, composta por doze questões referentes ao ensino secundário e superior. Foram eles (ARAÚJO, 2008, p. 77-78; AZEVEDO, 1937):

- Ruy de Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo;
- Mário de Souza Lima, professor do ensino secundário (português) do Ginásio de São Paulo;
- Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata;

- Ovidio Pires de Campos, docente e um dos fundadores da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Raul Briquet, médico e professor da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Teodoro Ramos, engenheiro e grande matemático, professor da Escola de Engenharia de São Paulo;
- Reynaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo e representante por muitos anos, do Conselho Superior do Ensino;
- Arthur Neiva, médico sanitário.

Azevedo (1937) concluiu que as reformas educacionais ocorreram primariamente mobilizadas mais pelos interesses de ordem política do que relacionadas à preocupação para com a questão educacional, na época, relegada a segundo plano.

Tal afirmativa pode ser constatada pela legislação artificial, falha e incoerente, baseada no desconhecimento das necessidades educacionais brasileiras, bem como pela falta de continuidade de tais reformas (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

O Estado deveria assumir a responsabilidade pela elaboração da Lei e fiscalização dos estabelecimentos de ensino secundário e superior, considerando que o Brasil não se encontrava preparado para assumir um ensino completamente livre (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Entre os depoentes, destaca-se Artur Neiva, que demonstrou ser totalmente favorável à ideia de criação de universidade, ao exaltar a sua importância para o progresso de São Paulo, particularmente em relação ao ensino médico, que, segundo sua opinião, do ponto de vista qualitativo, tinha superado o ensino ofertado pela Universidade carioca e até pela argentina. Nitidamente sua resposta partia em defesa de que a única cidade capaz de sediar uma instituição universitária seria a Capital paulista (DIAS, 1997).

Ovidio Pires de Campos sintetizou brilhantemente que o Brasil necessitava de projetos voltados à cultura brasileira, ou seja, congruentes com as nossas necessidades e particularidades (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Ainda complementou que o ensino secundário era considerado o sustentáculo da Nação e que tal ensino deveria ser desprendido de quaisquer funções utilitaristas e profissionais (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Para ele, sua verdadeira função era promover o desenvolvimento da cultura geral (científica) e desinteressada (literária), baseada em um plano direcionado à formação integral do ser humano (física, intelectual e moral) (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Frisou a respeito da importância de acrescentar cursos especializados, da necessidade de participação, em tempo integral, do docente no ambiente acadêmico, como um fator que impactaria diretamente no desenvolvimento da verdadeira função universitária, baseada no tripé (ensino, pesquisa e extensão). Portanto, da urgência da criação de institutos de pesquisa e altos estudos vinculados à universidade, pois nada possuíamos (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Todos os depoentes concordavam que o ensino secundário possuía vícios orgânicos de natureza legislativa, considerado um campo de experimentação governamental. Tal ensino era caracterizado pelo estudo deficiente e desarticulado, na realidade, lançado como ponte de passagem entre o ensino primário e superior, repleto de erros graves e lacunas imensas (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

A solução mais favorável para esse problema seria a criação de um Ministério de Instrução Pública, com o intuito de unificar as ações educacionais. Nem todos concordavam que a criação de universidades seria a única saída para a superação da situação de inferioridade secular em que nosso país se encontrava (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937).

Nesse aspecto, Azevedo (1937) enfatizou que o ensino superior era considerado o músculo central das instituições de ensino.

Apesar de alguns julgarem prematura a criação das universidades, a maioria dos depoentes concordava que era de vital importância tratar da questão da formação do professorado do ensino secundário e superior (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; DIAS, 1997).

Percebiam a formação docente como uma peça fundamental para a criação de uma ciência brasileira original, do desenvolvimento do eixo ensino e pesquisa, contrária à formação generalizada que vinha sendo reproduzida em série; portanto, de um ensino especializado e diferenciado, em conformidade com a realidade brasileira (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; DIAS, 1997).

Entretanto, não tínhamos um espaço que proporcionasse condições adequadas para a formação docente, a exemplo de uma Escola Normal Superior, de uma Faculdade de Filosofia e Letras ou Instituto de Educação. No entanto, posteriormente, esse contexto culminou na criação da USP (1934) (ARAÚJO, 2008; AZEVEDO, 1937; DIAS, 1997).

Segundo Amadeu Amaral, a educação não deveria ser disponibilizada somente para a elite, mas que fosse acessível a toda a população (democratização do ensino), visando a um mesmo fim: a formação da cultura nacional e de seus cidadãos (ARAÚJO, 2008).

Fernando de Azevedo destacou que a formação científica e profissional é considerada necessária e complementar. A universidade representava esse espaço, percebido como um centro de cultura nacional primordial, para o progresso e desenvolvimento da Nação (ARAÚJO, 2008).

Em suma, o Inquérito de 1926 foi formulado no ano anterior, sendo Júlio de Mesquita Filho, o mentor e Fernando de Azevedo, o executor, ambos movidos pelo desejo de criar uma universidade paulista. Tal afirmativa pode ser feita diante da análise do livro *A Crise Nacional* (1925), na parte dedicada ao ensino secundário e superior, baseada no regionalismo de Júlio de Mesquita Filho (BONTEMPI JR, 2017; MESQUITA FILHO, 1925).

Mesquita Filho (1925) fez um diagnóstico negativo sobre o regime republicano, pois considerava que era sustentado pelas mazelas políticas. Diante desse contexto, a universidade seria o espaço responsável pela formação do jovem, a partir da reunião dos melhores espíritos, em prol da formulação do problema brasileiro (BONTEMPI JR, 2017; MESQUITA FILHO, 1925).

Em sua interpretação regionalista sobre o problema brasileiro, a elite iria repercutir na mentalidade popular e, assim, conjuntamente, poderiam reagir à tirania dos poderosos e serem capazes de formar uma opinião pública esclarecida, a respeito das questões brasileiras (BONTEMPI JR, 2017; MESQUITA FILHO, 1925).

Ele acreditava que São Paulo era um dos Estados economicamente mais desenvolvidos, sendo considerado um ambiente em que a vida política progressiva indicava traços de uma raça superior, sendo incumbido ao Estado a liderança pelo projeto de nacionalidade (BONTEMPI JR, 2017; MESQUITA FILHO, 1925).

Desse modo, a universidade seria responsável pela formação da cultura e pelo progresso do saber humano e, conseqüentemente, do sustento da democracia considerando que o alto grau da civilização era representado pelas classes dirigentes (BONTEMPI JR, 2017; MESQUITA FILHO, 1925).

Na concepção de Mesquita Filho (1925, p. 75), “sem o concurso dessa instituição secular a que a humanidade deve o melhor das suas conquistas, inútil se torna qualquer esforço no sentido de conseguir a nossa emancipação definitiva”. A situação crítica que o Brasil atravessava se devia a pobreza da nossa produção intelectual.

Diferentemente de outros países, a exemplo da Inglaterra, Japão, França, Itália e Estados Unidos e, inclusive, da Argentina, não possuíamos um trabalho incessante de investigação e estudos direcionados à solução dos problemas infinitamente complexos de nossa sociedade. Além disso, vivenciamos o descaso de nossos dirigentes em relação ao problema da educação nacional (MESQUITA FILHO, 1925).

A criação das universidades no Brasil foi uma temática amplamente discutida no período referente à Primeira República, assim como a elaboração de projetos educacionais como uma possibilidade de ação transformadora da realidade social, sendo a instituição escolar o vetor propício ao desenvolvimento do país.

Em suma, apresentamos um quadro que sintetiza as respostas (problemas e soluções) do Inquérito apresentadas por Fernando de Azevedo.

Etapa de ensino	Problemas/Soluções
Ensino primário e normal	<ul style="list-style-type: none"> - Uniformidade do ensino – ausência de finalidade educativa e social - limitada ao ler, escrever e contar; - Adaptação do ensino às necessidades regionais; - Necessidade da educação popular; - Centralização estatal do ensino público; - Ensino inadequado, empírico e retrógrado, caracterizado por “adições e enxertos”; - A necessidade de cooperação da família para com a educação; - O desânimo e a rotina: os maiores inimigos da educação; - Ensino primário reduzido à função alfabetizante e a escola normal à formação técnica do docente; - Ausência, negligência e submissão dos professores e diretores à situação escolar – necessidade do trabalho e participação coletiva (papel do educador); - Necessidade de criação da Faculdade de Filosofia e Letras ou de Instituto de Educação para a formação docente.
Ensino técnico e profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de espírito científico; - Ensino empírico (falta de atividades práticas), ofertado aos “analfabetos de ofício”, limitado aos aspectos nitidamente pedagógicos (ensino fragmentado e incoerente); - Organização frequentemente defeituosa dos cursos, de influência desnacionalizadora e da concorrência desregrada de estabelecimentos fundados com espírito exclusivo de lucro; - Negligência do Estado para com a educação (legislação retrógrada, inepta e confusa); - Formação técnica inadequada do quadro docente, número insuficiente de professores e desvalorização da profissão docente.
Ensino secundário e superior	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino fragmentado e incoerente (sem finalidade e organização). Não proporcionava uma formação útil e efetiva à vida em sociedade; - Falta de orientação profissional nas escolas; - Necessidade de um ensino técnico especializado (formação teórica e prática); - Legislação artificial, falha, descontínua e incoerente, mobilizada por interesses de ordem política (educação relegada a segundo plano); - Necessidade de projetos voltados à cultura brasileira, congruentes com as nossas necessidades e particularidades; - O Estado deveria assumir a responsabilidade pela elaboração da Lei e fiscalização dos estabelecimentos de ensino. Nosso país não estava preparado para assumir um ensino completamente livre; - Segundo Artur Neiva, São Paulo era o único Estado capaz de sediar uma universidade, sendo uma falha capital a ausência de universidade em São Paulo, considerado como o centro de gravidade nacional; - Ensino secundário: considerado o sustentáculo da Nação. Sua verdadeira função era promover o desenvolvimento da cultura geral (científica) e

	<p>desinteressada (literal), como um plano direcionado à formação integral do ser humano (física, intelectual e moral);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ensino secundário: cheio de vícios orgânicos de natureza legislativa, considerado um campo de experimentação governamental: estudo deficiente e desarticulado, repleto de erros graves e lacunas imensas. A solução seria a criação de um Ministério de Instrução Pública (unificar as ações); - Era de vital importância tratar a questão do professorado do ensino secundário e superior como uma peça fundamental para a criação de uma ciência brasileira original (ensino e pesquisa), contrária a formação generalizada; - Falta de espaço adequado para a formação docente: necessidade de criação de uma Escola Normal Superior, de uma Faculdade de Filosofia e Letras e/ou de um Instituto de Educação; - Necessidade de cursos especializados e participação docente em tempo integral para o desenvolvimento da verdadeira função da universidade: elaborar, ensinar e divulgar as ciências, sendo a formação científica e profissional necessária e complementar; - Universidade formada pela aglutinação de faculdades, porém necessitamos de uma instituição orgânica e viva. De fato, a universidade é algo que ainda não existe no Brasil, sendo que a União, por decreto, criou a URJ e deu esse nome e, assim, julgava ter resolvido o problema universitário; - Urgência da criação de institutos de pesquisa e de altos estudos vinculados à universidade, pois nada possuíamos; - Alguns julgavam prematura a criação de universidades; - Ensino superior: músculo central das instituições de ensino; - Universidade: núcleos de ação e orientação, não apenas científicos, mas também sociais e políticos; - Formação da classe dirigente, mas que fosse acessível a toda a população (democratização do ensino); - Universidade: reunião dos melhores espíritos em prol da formulação do problema brasileiro, percebido como um espaço formador de opinião pública esclarecida, representada pela classe dirigente; - A formação da mocidade brasileira era alimentada pela seiva da cultura francesa; - O maior problema nacional: o problema da educação.
--	--

Quadro 03 – O Inquérito de 1926: problemas e soluções à questão do ensino
 Fonte: elaborado pela autora (2022).

Conclui-se que esse quadro sintetizou os problemas e as soluções mais significativas referentes ao Inquérito de 1926, a respeito da questão educacional em relação a todas as etapas de ensino, em que se destacaram: legislações artificiais, falhas, descontínuas e incoerentes mobilizadas por interesse de ordem política, ou seja, elaborada por pessoas que desconheciam as necessidades educacionais de nosso país, sendo a educação relegada em segundo plano.

Além disso, um ensino inadequado, empírico e retrógrado, caracterizado pela falta de atividades práticas, da necessidade de formação do professorado; portanto, da criação de uma Faculdade de Filosofia e Letras e/ou de um Instituto de Educação, dentre outros.

E, em relação ao ensino superior: da necessidade do desenvolvimento de projetos voltados à cultura brasileira congruentes com as nossas particularidades, da necessidade do desenvolvimento da verdadeira função da universidade que seria elaborar, ensinar e divulgar as ciências, como também da urgência da criação de institutos de pesquisa, dentre outros.

Vale ressaltar que, pouco tempo depois do Inquérito de 1926, realizou-se, em agosto de 1927, o Congresso de Ensino Superior, no Rio de Janeiro, em comemoração ao primeiro centenário dos cursos jurídicos no Brasil. Convocado pelo Governo Federal, objetivava discutir e apresentar sugestões para a reformulação da URJ, bem como dos cursos jurídicos existentes (CUNHA, 2007; FÁVERO, 1977).

Concluindo, embora o referido Inquérito tenha se restringido aos problemas educacionais de São Paulo, é nítido que essas discussões ultrapassaram as fronteiras paulistas. Assim, o Inquérito de 1926, devido a sua relevância foi incorporado à edição do Inquérito de 1928, demonstrando que ambos apontavam questões de suma importância a respeito do problema universitário brasileiro (FARIA, 2021), sendo um conteúdo tratado no quarto capítulo, levando em consideração a ordem cronológica dos acontecimentos.

UMG (1927): a segunda Universidade brasileira

Entre as várias tentativas de concretização do projeto republicano, destacamos a criação da segunda Universidade brasileira, fundada em Belo Horizonte: a UMG (1927), como uma instituição privada e subsidiada pelo Estado. Primeiramente, tratamos a respeito dos fatores que antecederam a fundação da primeira Universidade mineira.

A exemplo, um dos primeiros anseios de nossa independência política, mas precisamente no ano de 1789, período em que se esboçou, na então Província de Minas Gerais, um movimento de caráter emancipador, conhecido como Conjuração Mineira ou Inconfidência Mineira (MORAES, 1971).

Vários brasileiros ilustres, quase todos de elevada cultura, muitos dos quais recém-chegados da Europa, para onde haviam ido em busca do saber, esboçaram um movimento almejando a tornar o país independente de Portugal, surgindo para a imediata execução, a ideia da criação de uma Universidade em Minas Gerais, havendo dúvidas apenas quanto ao local em que deveria ser instalada (MORAES, 1971).

Dessa maneira, a sua criação interagiu diretamente com a velha oligarquia, grupos e camadas sociais politicamente dominantes; assim, com resíduos de clientelismo e mandonismo presentes nos discursos de seus fundadores, direcionada à formação de novos dirigentes (DIAS, 1997).

A proposta de criação de uma universidade mineira iniciou-se com a Escola de Farmácia de Ouro Preto (1839) que, na época, era capital da Província de Minas Gerais. Na sequência, foi fundada a Escola de Minas (1876) e a Faculdade Livre de Direito em Ouro Preto (1892), que, em 1898, foi transferida para Belo Horizonte, em decorrência da mudança da Capital (DIAS, 1997).

Posteriormente outros estabelecimentos de ensino superior foram implantados: a Escola Livre de Odontologia e o Curso de Farmácia como seu anexo (1907), a Escola de Engenharia (1911), a Faculdade de Medicina (1911/1912) e o Conservatório Mineiro de Música (1925). Vale ressaltar que, na época, as escolas de ensino superior eram estabelecimentos livres, ou seja, particulares e não oficiais (DIAS, 1997).

A Capital era símbolo da vitalidade econômica e almejada unidade política das demais cidades mineiras. A aproximação entre o poder político e os intelectuais foi complementada pelo Presidente de Minas, Antônio Carlos, em 1926 (DIAS, 1997).

Esse Governo disponibilizou verbas orçamentárias para a conservação dos bens artísticos e históricos, que culminou na criação da UMG. A Universidade foi responsável por estreitar os laços entre o Governo e a elite intelectual (DIAS, 1997).

A ideia da implantação de uma universidade em Minas Gerais surgiu dos antigos alunos de Coimbra, espaço em que vários inconformes concluíram o curso superior, despertando o sentimento do pagamento de uma dívida insistentemente adiada, pois, como vimos anteriormente, por muito tempo, esses projetos caíram na inércia ou foram arquivados (DIAS, 1997).

A primeira menção sobre a criação de uma universidade em Minas Gerais foi feita em 12 de julho de 1902. Em artigo publicado no *Diário de Minas*, o jornalista Augusto Franco discutiu a respeito das vantagens da fundação de uma Faculdade de Medicina na Capital mineira. Além disso, fez apontamentos em relação aos sérios obstáculos a serem enfrentados em prol desse objetivo.

Em 1903, um projeto de criação de universidade, de autoria de Azevedo Sodré, foi apresentado por Gastão da Cunha e, na sequência, proposto à Câmara dos Deputados, porém; foi arquivado.

Por muito tempo, Aurélio Pires mobilizou esforços que visavam à criação da Faculdade de Medicina (1911) na capital mineira. Ele publicou no jornal *O Estado*, de Belo Horizonte, o primeiro artigo sobre o assunto (DIAS, 1997).

Em outro texto publicado no *Jornal do Comércio*, “cogitava-se um acordo entre as congregações das escolas superiores de Belo Horizonte, unindo-as sob uma direção e um espírito comum, para constituir uma universidade” (DIAS, 1997, p. 111-112). Apesar de apoiar a causa, tal empreendimento não vingou.

Posteriormente, falou sobre o livro do escritor português Ramalho Ortigão – *A Holanda* – a respeito do espírito de liberdade e da tradição local da cultura clássica. Teceu comentários referentes à Universidade de Leyde (1875), em que destacou o papel histórico de sua representatividade para a vida intelectual europeia, especialmente no sentido da livre expressão de ideias, da história dessa Universidade, das características do comportamento dos estudantes holandeses e da resistência na luta travada contra a dominação espanhola (DIAS, 1997).

Segundo Aurélio Pires, a ideia de criação de uma universidade na Capital mineira tinha sido amadurecida; assim, lembrou o surgimento dos primeiros projetos. Dois anos depois, no mesmo jornal, retomou o assunto com renovados argumentos, mobilizados pelo discurso do Professor Bruno Lobo, quando assumiu a cadeira de Anatomia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e falou sobre a desoficialização do ensino vigente na época (DIAS, 1997).

Outro tópico de discussão recorrente dizia respeito ao conteúdo do livro de Ramalho Ortigão, em que destacou a questão do espírito liberal com que a Universidade de Leyde acolhia os intelectuais perseguidos de outros países. Dessa maneira, mostrou-se favorável à liberdade de pensamento e de investigação científica (DIAS, 1997).

De acordo com Dias (1997), Lindolfo Gomes, colaborador e ex-diretor de *O Estado*, reforçou as ideias apresentadas por Aurélio Pires, considerando que Belo Horizonte merecia uma universidade, além de citar alguns exemplos de universidades que surgiam nos países europeus e americanos.

O *Jornal do Comércio* informou sobre o projeto de iniciativa de Otávio Machado, médico pediatra e professor da Faculdade de Medicina. Ele concedeu uma longa entrevista ao *Minas Gerais*, publicada em 22 de janeiro de 1913. Propôs a reunião das três instituições de ensino superior da Capital (Faculdade de Medicina, Direito e Escola de Engenharia), acrescida do Ginásio Mineiro (DIAS, 1997).

Os estabelecimentos permaneceriam autônomos (administrativa e financeiramente), porém mantidos sob diretrizes uniformes (programas e orientação pedagógica). O Conselho Superior seria formado pelos diretores e mais um representante de cada instituto, que exerceria

a função fiscalizadora. O Conselho elegeria um presidente e um secretário, que, respectivamente, desempenhariam o papel de reitor e secretário (DIAS, 1997).

O autor do projeto apresentou-o aos diretores das escolas, que, na época, eram os seguintes professores: Cícero Ferreira, Mendes Pimentel e Carlos Prates. Apesar de toda a sua repercussão favorável, tal empreitada não vingou (DIAS, 1997).

Posteriormente, foram realizadas várias campanhas e debates pelo Governo Federal em prol da oficialização da Faculdade de Medicina. Na realidade, o apoio não partiu do Governo, mas do Estado, anos depois. Tais mobilizações repercutiram na Faculdade de Direito, especialmente mobilizadas pelo professor e diretor Estêvão Pinto, em 1918 (DIAS, 1997).

Em Minas, na administração de Melo Viana, foram retomados os contatos entre professores e autoridades; assim, foram mobilizadas discussões a respeito da questão da oficialização da Faculdade de Medicina. Na sequência, Estêvão Pinto enviou um projeto de Lei ao Legislativo estadual, que tratou da reorganização do Ginásio Mineiro e da Escola de Farmácia (DIAS, 1997).

Aproveitou a situação para inserir um artigo que fazia referência à criação de uma universidade em Belo Horizonte. Tal iniciativa culminou no surgimento da Lei nº 895, de 10 de setembro de 1925, que estabelecia, no art. 9º, o Governo ficou autorizado a criar uma Universidade na Capital do Estado (DIAS, 1997). Portanto, a solução encontrada pelos mineiros foi a mesma adotada pela URJ, ou seja, de constituir a Universidade a partir da reunião dos estabelecimentos existentes.

Porém, a passagem de Melo Viana pelo Governo foi breve, pois objetivava cumprir somente o restante do mandato de Raul Soares (falecido em 1924). Em 7 de setembro de 1926, Antônio Carlos assumiu o cargo e a glória pela criação da primeira Universidade mineira (DIAS, 1997).

O projeto de criação da UMG foi proposto pelo Presidente Antônio Carlos, visto que, mesmo o ensino secundário e superior não sendo responsabilidade do Estado, era considerado seu dever dar suporte a ele. Ele assumiu a causa em prol da educação, percebendo-a como um instrumento formador de cidadãos e de preparação das elites mineiras (DIAS, 2007).

O projeto foi enviado ao Legislativo, no dia 11 de agosto de 1927, coincidentemente na mesma data em que foi comemorado o centenário da institucionalização dos cursos jurídicos no país. O documento foi elaborado por Francisco Mendes Pimentel, que foi escolhido por ele como o primeiro reitor (DIAS, 2007).

A tramitação ocorreu rapidamente, pois a Lei nº 956 foi sancionada em 7 de setembro de 1927, composta por nove artigos. No art. 1º e 3º, declarava-se que seriam reunidos os quatro

institutos: Faculdade de Direito, Escola de Odontologia e Farmácia, Escola de Engenharia e Faculdade de Medicina e que seria conservada a autonomia didática e administrativa de que gozavam. Posteriormente seriam incorporados outros institutos (BRASIL, 1927; DIAS, 1997, 2007).

As Figuras de 07 a 11 retratam as imagens das primeiras Faculdades e Escolas da UMG. As ilustrações a seguir estão reunidas porque foram citadas nesse parágrafo pela primeira vez.



Figura 07 – Faculdade de Direito da UMG

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto tirada antes da demolição do antigo prédio da Faculdade de Direito, em Belo Horizonte. Sem data. Acervo: Gabinete da Diretoria da Faculdade de Direito e Memorial Faculdade de Direito.

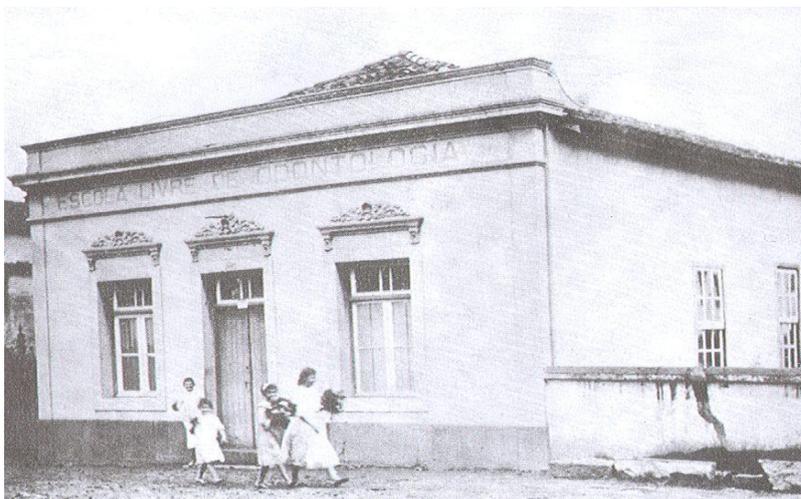


Figura 08 – Escola de Odontologia da UMG

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto da Escola Livre de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte, a partir de 1917, em prédio situado na Rua Guaicurus, 266.



Figura 09 – Escola de Farmácia da UMG

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto do Prédio da sede da Escola Livre de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte, quando, a partir de 1913, mudou-se para a Praça da Liberdade. Quadro de Gentil Garcez. Acervo: Faculdade de Odontologia/UFMG.



Figura 10 – Escola de Engenharia da UMG

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto do edifício da Escola de Engenharia. A sede da Escola se localizava no edifício Alcindo da Silva Vieira, hoje sede do Centro Cultural da UFMG.



Figura 11 – Faculdade de Medicina da UMG

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto do Palacete Thibau, primeira sede da Faculdade de Medicina. Acervo: Cememor/ Medicina UFMG.

O art. 4º dizia que a UMG seria administrada por um reitor (de livre nomeação pelo Presidente do Estado) e pelo Conselho Universitário, que, sob a presidência do reitor, seria constituído pelos diretores das unidades e três professores eleitos anualmente por cada congregação. O reitor encontrava-se apenas subordinado ao chefe do Executivo, que tinha a função fiscalizatória, vinculada ao Conselho Universitário (BRASIL, 1927; DIAS, 1997, 2007).

O Decreto nº 7.921, de 22 de setembro de 1927, dizia respeito ao Regulamento da Universidade, que tratava da criação, dos objetivos, da organização, da finalidade institucional, do patrimônio, das atribuições do Reitor, do Conselho Universitário e da Secretaria (DIAS, 1997, 2007).

Conforme o Regulamento, eram objetivos institucionais:

A Universidade de Minas Gerais tem por fim auxiliar a manutenção e desenvolvimento dos institutos a ela incorporados, estimular a cultura científica, promover o aperfeiçoamento do ensino, favorecer a solidariedade entre os corpos docentes e discentes e concorrer para o engrandecimento intelectual e moral do Estado de Minas Gerais, em particular, e do Brasil, em geral (MORAES, 1971, p. 25-27).

Paralelamente se sucederam outros trâmites legais, relacionados à implantação da Universidade, tais como (DIAS, 1997):

- O Decreto nº 8.084 autorizou a emissão de 22 mil apólices, no valor de um conto cada uma, para a constituição patrimonial da instituição;
- A Lei nº 1.046, de 25 de setembro de 1928, criou o fundo especial para aparelhamento da Universidade (importância de quatro mil contos), que poderia ser acrescido de mais recursos posteriormente, mediante votação ou advindos de

doação de particulares. Foi responsável pela construção de sua sede, do Hospital de Clínicas e da aquisição de materiais e equipamentos de laboratórios de ensino médico. Tal fundo era administrado pelo Conselho Administrativo;

- O Decreto nº 8.612, de 18 de junho de 1928, autorizou a desapropriação por utilidade pública de espaços que seriam utilizados pela Universidade.

Em 7 de setembro de 1927, foi criada a UMG, que se manteve como um estabelecimento privado, subsidiado pelo Estado, até 17 de dezembro de 1949, a partir da união das quatro escolas de nível superior de Belo Horizonte citadas anteriormente. Francisco Mendes Pimentel¹⁹ foi nomeado primeiro reitor e diretor da Faculdade de Direito (DIAS, 1997).

Foi ele responsável pela redação do Regulamento da Universidade, sendo considerado um documento que refletiu nitidamente a concepção de seus fundadores, ao definirem a instituição como livre, autônoma e democrática. O estabelecimento objetivava atender aos interesses públicos do Estado de Minas Gerais e colaborar com o desenvolvimento cultural do país.

Diante de sua recente criação, era necessário lidar com a precária realidade que incluía a providência de uma infraestrutura mínima para o funcionamento da sede e construção do campus. O problema da centralização de todos os elementos componentes da Universidade em uma só área ou em mais de uma era considerado um assunto complexo e delicado, pois seus fundadores não tinham ainda uma solução ideal (DIAS, 1997; MORAES, 1971; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

Para lidar com a situação, pensavam na criação da cidade universitária, sendo essa a aspiração máxima de todas as Universidades, porém, tal empreitada não poderia ser realizada de uma só vez, por se tratar de uma obra demorada que teria sua evolução natural ao longo dos anos (MORAES, 1971).

A princípio, com uma visão acanhada, levando em conta de que o erário público não poderia comportar grandes despesas como as da constituição do patrimônio inicial, da melhoria das instalações existentes. Portanto, inicialmente pensaram em aproveitar o que já estava sendo feito, para mais tarde ampliar as construções ao redor do núcleo inicial (MORAES, 1971).

Um ano após a sua posse, o reitor Francisco Mendes Pimentel revelou, durante a aula inaugural do primeiro ano letivo, não ter ilusões quanto ao trabalho que ainda estava por vir. Nesse momento, foi feito o seguinte questionamento: “Do ponto de vista de suas funções

¹⁹ Francisco Mendes Pimentel, nascido no Rio de Janeiro, foi um intelectual brilhante, que se destacou na área da educação, direito e política, reconhecido como representante das demandas sociais. Ao mesmo tempo, era considerado uma pessoa inflexível, fiel e apaixonada por seus projetos e convicções.

sociais, do atendimento às expectativas da sociedade, a que vinha a Universidade em 1927?” (DIAS, 1997; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

O reitor, em resposta, disse que seriam atribuições da Universidade mineira (DIAS, 1997):

- Formação profissional: para almejar tal objetivo, seria necessário que o ensino fosse de boa qualidade e que despertasse o espírito crítico. O reitor citou a experiência vivida por outras universidades estrangeiras; a exemplo, a da instituição alemã. Para uma boa formação era necessário que o corpo docente se dedicasse integralmente à docência. Também falou sobre a necessidade de melhoria das condições de trabalho, da remuneração adequada e da relação próxima com os discentes.
- Formação científica: era necessário produzir ciência e principalmente disponibilizar seus resultados a serviço da coletividade.
- Fidelidade à cultura nacional: que a Universidade se mantivesse fiel aos valores da sociedade brasileira e que fosse capaz de promover a conscientização dos jovens estudantes quanto aos grandes problemas brasileiros.
- Responsabilidade e compromisso social: proporcionar uma formação eficiente e contribuir tanto para o desenvolvimento intelectual do Estado, como para o atendimento das necessidades peculiares de Belo Horizonte e Minas Gerais.
- Autonomia acadêmica: na época, tinham a autonomia econômica. O reitor era nomeado pelo Presidente do Estado e exercia a função de fiscalizar a aplicação das rendas patrimoniais, considerando que as demais funções eram confiadas ao Conselho Universitário. Assim, faltava a autonomia didática (direito à iniciativa e à flexibilidade para tomada de decisão).

Em 1928, foi votado, no Congresso Nacional, o projeto que dispunha a respeito da administração (econômica e didática) das instituições universitárias criadas nos Estados, que se consolidou no Decreto Legislativo Federal nº 5.516, de 28 de dezembro de 1928, regulamentado pelo Decreto nº 18.682, de 1 de abril de 1929 (CUNHA, 2000; DIAS, 1997).

A direção da UMG participou ativamente da elaboração e da tramitação do projeto. Dessa maneira, as universidades estaduais adquiriram autonomia administrativa, econômica e didática. Porém, era necessário que as instituições universitárias criadas pelo Estado atendessem às seguintes condições (CUNHA, 2000; DIAS, 1997):

- O reitor seria nomeado pelo Presidente do Estado;
- Que tivessem minimamente um patrimônio de 30.000:000\$000, que na época era considerado um valor alto;

- Que, ao menos, três das escolas da Universidade tivessem em efetivo funcionamento, no mínimo, há quinze anos.

O modo de concepção dos idealizadores da Universidade mineira revelava um ambiente autônomo e democrático diante do seu comprometimento para com a região mineira e a cultura brasileira.

O movimento estudantil belo-horizontino e a luta em prol da liberdade, cidadania e democracia universitária

Frequentemente a imprensa belo-horizontina emitia notas sobre o movimento político mobilizado pelos discentes da UMG nos centros acadêmicos das escolas de ensino superior. Assim, esse dado constatava que os estudantes mineiros participavam ativamente das atividades político-partidárias (DIAS, 1997; MORAES, 1971).

Enquanto isso, nascia a Associação Universitária Mineira (AUM), também conhecida como Associação dos Universitários Mineiros²⁰. Era incumbida aos universitários a escolha de um representante para participar do Conselho Universitário (DIAS, 1997; MORAES, 1971).

Dessa maneira, em 7 de setembro de 1929, a AUM objetivava constituir-se em órgão oficial representativo do corpo estudantil para a defesa dos seus direitos e interesses, de promover e intensificar o intercâmbio cultural mediante conferências e debates, de manter uma Revista, de estabelecer a aproximação e o convívio dos discentes, além de outras finalidades (MORAES, 1971).

As campanhas mobilizadas pela Aliança Liberal²¹ (1929-30) intensificaram a participação estudantil nos comícios (denominado *meetings*), dentre outras manifestações de cunho político (DIAS, 1997).

Nesse momento, a opinião pública se dividiu entre o apoio à Aliança e à Concentração Conservadora, representadas respectivamente por Melo Viana e Carvalho Brito. Os estudantes optaram pela Aliança. Clamavam pela renovação, mas se acomodavam nas organizações tradicionais, especialmente vinculados ao Partido Republicano Mineiro, representado pelo Presidente Antônio Carlos (DIAS, 1997).

²⁰ O nome que prevaleceu foi Associação Universitária Mineira (AUM), por ser utilizada essa denominação no Estatuto e nos impressos da sociedade.

²¹ Foi uma aliança política efetuada no início de agosto de 1929 mobilizada por líderes políticos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Objetivava apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e de João Pessoa à presidência e vice-presidência nas eleições de 1930; portanto, foi uma campanha de oposição a escolha de Washington, o presidente da época, que havia cogitado a candidatura do paulista, Júlio Prestes.

Os horizontes políticos foram alargados pelos universitários mineiros tanto mediante o contato com as caravanas políticas de outros Estados, como nas viagens de estudo. O intercâmbio estadual levou-os a pensar nos problemas do nosso país, que representavam a concretude do patriotismo, tanto que, durante a Revolução de 1930, os discentes incorporaram-se aos numerosos voluntários, denominados patrióticos (DIAS, 1997).

O contato prévio com a questão política certamente contribuiu com o senso de reivindicação estudantil. Outro ponto significativo diz respeito à relação ambivalente estabelecida entre os estudantes e o reitor (DIAS, 1997).

Em prol da integração universitária, Mendes Pimentel acompanhou a formação da AUM e foi responsável pela fundação e redação dos estatutos do clube dos ex-alunos. Defendia alguns princípios; como, por exemplo, a autonomia universitária (DIAS, 1997).

A Lei nº 1.136, de 30 agosto de 1930, foi responsável pela aprovação do novo regulamento, representando um significativo avanço na formulação do que deveria ser uma Universidade (DIAS, 1997).

A incorporação ou fusão das unidades dependeriam somente da decisão do Conselho Universitário (do voto de ao menos dois terços de seus membros) e não mais da alçada legislativa. As funções do reitor e do Conselho Universitário também foram ampliadas. O Regulamento atribuía à instituição a sua autonomia administrativa, financeira e didática. Em relação à finalidade institucional, permanecia a mesma (DIAS, 1997).

O Governo Provisório de Getúlio Vargas deu execução ao Decreto Federal nº 19.404, de 14 de novembro de 1930. O texto legal dispunha que os estudantes de cursos superiores obtivessem aprovação sem a necessidade de realização dos exames finais, desde que tivessem frequentado mais da metade das aulas, considerando que o documento não apresentava nenhuma justificativa plausível para tal determinação, pois cogitava-se que se tratava de uma promoção automática ou mecânica (DIAS, 1997; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

O reitor não concordou com tal postura governamental e, em nome da autonomia institucional, submeteu-a, no dia 18 de novembro do mesmo ano, ao Conselho Universitário (DIAS, 1997; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

A sessão do Conselho foi um evento tumultuado e trágico em decorrência da presença unânime do corpo discente, considerada uma estratégia adotada para pressionar os conselheiros a concordarem com o Decreto de Vargas, mas a Universidade rejeitou tal medida (DIAS, 1997; MORAES, 1971; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

A sessão nem pôde ser concluída. A postura institucional mobilizou uma reação agressiva por parte dos alunos que, em atitude de revolta, atingiram, com uma pedra e um ovo, a cabeça do reitor (DIAS, 1997; MORAES, 1971; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

A discussão terminou em tiroteio. José Ferreira Vianna (estudante de Medicina) foi ferido e faleceu no dia seguinte. O inquérito policial concluiu que o provável autor do disparo foi o filho do reitor. Ele alegou ter agido em legítima defesa (do pai), sendo absolvido. Conseqüentemente, renunciou ao cargo de reitor e, após o incidente, nunca mais retornou a Belo Horizonte (DIAS, 1997; REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

Além de reitor e lutar em defesa da autonomia universitária, Pimentel deixou como legado a criação da Fundação Afonso Pena, com o intuito de oferecer assistência aos estudantes.

Atualmente, como forma de homenageá-lo, a entidade é denominada Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), um espaço responsável pela gestão das moradias estudantis e atendimento aos alunos carentes da Universidade (REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2007).

Entretanto, a autonomia adquirida durou pouco, pois foi suprimida pelo Decreto Federal nº 19.547, de 30 de dezembro de 1930, sob a alegação de que o ensino superior seria reorganizado (DIAS, 1997).

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, assunto discutido no quinto capítulo, estabeleceu que os estudantes das faculdades deveriam organizar associações para defender os interesses gerais da classe e representá-los perante as autoridades superiores (UFMG, 2017).

Com dois membros desses diretórios, eleitos nas unidades, formar-se-ia o Diretório Central dos Estudantes (DCE), reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação do corpo discente. O DCE substituiria parte das funções da AUM (1929) (UFMG, 2017). A Figura 12 retrata a imagem de uma das sedes do DCE.



Figura 12 – Uma das sedes do DCE

Fonte: UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da UFMG. Foto de uma das sedes do DCE/UFMG, localizado na Rua Guajajaras, nº694. Acervo: Projeto República/UFMG.

Em 1930, a Universidade contabilizava 130 professores e 1.270 estudantes matriculados. A liderança universitária mineira participou ativamente das discussões mobilizadas nos anos de 1920, sobre o problema universitário, representando um importante movimento intelectual e político. Os docentes mineiros acompanharam o Inquérito de 1926, dirigido por Fernando de Azevedo, em OESP, a respeito do ensino público (DIAS, 1997, 2007).

Participaram ativamente da II CNE (1928), em Belo Horizonte, em defesa das universidades pluralistas, autônomas e voltadas para o progresso científico, cuja única resposta coletiva ao Inquérito de 1928 (assunto discutido no próximo capítulo) sobre o problema universitário, foi dada pelo Conselho Universitário da UMG (DIAS, 1997, 2007).

A Universidade mineira também participou de vários eventos; por exemplo, do Congresso Internacional de Universidades (1930), em Havana, em comemoração ao bicentenário da referida instituição (DIAS, 1997).

Na mesma Capital, a instituição participou do Congresso Inter-Americano de Reitores, Decanos e Educadores, que objetivava estabelecer um intercâmbio entre as instituições de ensino das Américas, que, na verdade, culminou na criação do Instituto Interamericano de Cooperação Intelectual (DIAS, 1997).

Em 1931, o professor Lúcio José dos Santos assumiu o cargo de reitor da Universidade. Nesse ano, a Reforma Francisco Campos foi implantada pelo Ministro Francisco Campos (pauta discutida no quinto capítulo), responsável pelo novo direcionamento dado às universidades brasileiras, mediante sua padronização. Porém, tal Reforma findou com a autonomia didática, estabelecida pelo regulamento da UMG (DIAS, 1997).

Segue resumidamente um quadro que retrata a história da primeira Universidade mineira.

Ano	Principais acontecimentos
1892	Fundação da Faculdade de Direito.
1902	Em 12 de julho de 1902, foi publicado um artigo no <i>Diário de Minas</i> , pelo jornalista Augusto Franco, que mencionou, pela primeira vez, a respeito da criação de uma universidade na Capital mineira.
1903	Azevedo Sodré elaborou um projeto de criação de universidade, apresentado por Gastão da Cunha, que, apesar de proposto à Câmara dos Deputados, foi arquivado.
1907	Fundação da Faculdade de Odontologia.
1911	- Criação da Escola de Engenharia; - Fundação da Faculdade de Farmácia, anexa à Faculdade de Odontologia; - Aurélio Pires mobilizou vários esforços em prol da instalação da Faculdade de Medicina na Capital mineira. Cogitava-se a união das escolas superiores belorizontinas, sob a mesma direção e espírito comum, em defesa da livre expressão de ideias, pensamento e investigação científica. Porém, tal projeto não vingou. Lindolfo Gomes, colaborador e ex-diretor de <i>O Estado</i> , reforçou as ideias apresentadas por ele, considerando que a Capital mineira merecia uma universidade.
1913	Otávio Machado, médico pediatra e professor da Faculdade de Medicina, propôs a reunião das três instituições superiores existentes (da Faculdade de Medicina, de Direito e da Escola de Engenharia) e Ginásio Mineiro para compor a universidade. Porém, tal empreitada não vingou.
1925	- Fernando de Melo Viana (Presidente do Estado de Minas Gerais) enviou ao Congresso Estadual um projeto sugerindo a criação da universidade, mas tal proposta não foi votada; - Fundação da Escola de Música.
1927	- O Congresso Estadual recebeu um projeto que propunha a criação da UMG, fruto da reunião das Faculdades de Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia e da Escola de Engenharia; - Em 7 de setembro, o Presidente Antônio Carlos sancionou a Lei nº 956, responsável pela criação da UMG; - Francisco Mendes Pimentel foi nomeado primeiro reitor da UMG; - O Decreto nº 7.921, de 22 de setembro, estabeleceu o Regulamento da Universidade que tratava da criação, dos objetivos, da organização, da finalidade institucional, do patrimônio, das atribuições do Diretor, do Conselho Universitário e da Secretaria.
1928	- Foram designadas as primeiras comissões permanentes do Conselho Universitário da UMG (Comissão de Ensino, de Orçamento e Contas, disciplinar, da Revista e de Recursos); - Participação ativa da UMG na II CNE (Belo Horizonte) e no Inquérito de 1928;

	- O Decreto Federal nº 5.516, de 28 de dezembro de 1928 e o Decreto nº 18.682, de 1 de abril de 1929, foram responsáveis pela concessão da autonomia à UMG.
1929	Criação da AUM, considerada a primeira estrutura de assistência estudantil da UMG. Formalizada em 1932 por solicitação do estudante Oswaldo Moura, que, na época, não conseguiu saldar sua dívida de matrícula com a Faculdade de Odontologia e Farmácia. A Associação disponibilizava auxílio médico, odontológico, jurídico e material aos estudantes de condição socioeconômica desfavorecida.
1930	- Viagem do professor Lúcio José dos Santos como representante da UMG no Congresso Interamericano de Educadores, em Havana; - Incidente ocorrido na sede da UMG, que culminou na morte do estudante José Ferreira Viana. Em decorrência do fato, o Reitor Francisco Mendes Pimentel renunciou ao cargo; - Fundação da Escola de Arquitetura.
1931	- Fundação do primeiro Colégio Universitário da UMG; - Organização da Secretaria Geral e Biblioteca da UMG; - A UMG iniciou a reforma de seus regulamentos baseadas no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931).
1932	- Fundação da Escola de Veterinária; - Mediante a Reforma Francisco Campos (1931), os corpos discentes das faculdades passaram a se organizar no formato de associações. Essa foi uma estratégia adotada na tentativa de permanecerem representados perante as autoridades superiores, como também em defesa pelos interesses gerais da classe estudantil. Consequentemente, formaram o DCE, reconhecido pela Congregação como órgão legítimo de representação do corpo discente. O DCE substituiu parte das funções da AUM (1929); - Institucionalização da Extensão na Universidade, regulada pelo Conselho de Extensão da Universidade, como órgão integrante da Coordenação de Ensino e Pesquisa. Porém, a Pró-reitoria de Extensão foi criada oficialmente em 1969.

Quadro 04 – História da primeira Universidade mineira: UMG (1892 – 1932)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da Revista da Universidade de Minas Gerais (2007), em comemoração aos 80 anos da instituição, do “site” da UFMG (2017), em comemoração aos 90 anos da Universidade, como de Cunha (2000) e Dias (1997, 2007).

Esse quadro sintetizou os acontecimentos institucionais mais significativos, referentes à criação da UMG (1927), à luta de seus idealizadores e da sociedade mineira em prol da fundação de uma Universidade na Capital mineira. Tais conquistas marcaram definitivamente a história da educação brasileira, caracterizadas pelo fortalecimento da cultura regional e nacional.

Vimos, neste capítulo, que as primeiras universidades brasileiras foram fundadas no início do século XX, vinculadas ao desenvolvimento do Estado republicano e ao crescimento das cidades, ou seja, quando sua presença se fez efetivamente necessária (SOUZA, 2012).

No terceiro capítulo destacamos que a primeira universidade reconhecida pelo Governo Federal foi construída no Rio de Janeiro, a partir da junção das três faculdades cariocas existentes, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo elas dotadas de caráter profissional, focadas no ensino. Da mesma maneira, a UMG (1927) foi fundada a partir da reunião dos quatro institutos existentes, ou seja, instituída segundo o modelo da URJ (1920).

A reunião desses estabelecimentos não proporcionou uma relação próxima entre as Faculdades, nem a troca de conhecimento entre elas. Pelo contrário, permaneceram com suas características iniciais, isoladas e fragmentadas, tratando-se de um aglomerado de escolas, baseadas no molde das universidades francesas (modelo napoleônico).

Tendo em vista os aspectos observados, a criação da primeira universidade brasileira, a URJ, não foi acompanhada de amplos debates e discussões, e sim limitado a um grupo seletivo de pessoas e de instituições envolvidas em sua criação.

A discussão se ampliou por intermédio da atuação da ABE e da ABC nos anos de 1920. Entre as questões, destacaram-se: a concepção de universidade, a questão sobre as funções que deveriam caber às universidades brasileiras; a questão da autonomia universitária e do modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Na realidade, a real missão da URJ era servir de modelo às demais instituições universitárias, tanto que nenhuma universidade poderia ser criada no Brasil se não tivesse como referência tal modelo. Assim, a URJ foi criada apenas *in nomine* e, por isso, encontrava-se longe de satisfazer o *desideratum* do seu regimento, que seria “estimular a cultura das ciências, estreitar os laços de solidariedade intelectual e moral entre os docentes e aperfeiçoar os métodos de ensino” (Brasil, 1920b). Portanto, sem as devidas instalações necessárias e adequadas, sem recursos financeiros e nenhum curso novo, apenas foi denominada por universidade a partir da mera junção das faculdades existentes.

A relação entre elas era meramente figurativa e limitada ao controle exercido pelo Ministro da Justiça, observando-se a existência de uma reitoria e de um Conselho Universitário fraco e decorativo (*in nomine*). Na realidade, as três faculdades pré-existentes (Medicina, Engenharia e Direito) não possuíam localização comum ou próxima, sendo o Conselho Universitário o único vínculo existente entre elas, por ser composto por membros das três instituições.

CAPÍTULO 4 - AS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ENTRE 1927 E 1929

Como já se informou em capítulo anterior, a ABE (1924) foi um espaço propício aos debates referentes à questão educacional brasileira. Localizada no Rio de Janeiro, essa associação atuou como uma sociedade civil.

Era constituída por professores, educadores e pessoas interessadas na pauta educacional. Realizava debates, cursos, conferências²², que, conseqüentemente, mobilizaram o interesse e estimularam a divulgação de publicações e pesquisas sobre a temática educacional.

Entre setembro de 1925 e maio de 1929, a associação editou um boletim em que informava a respeito das atividades desenvolvidas. E, nos anos de 1930 e 1931, uma publicação chamada *Schola* e, a partir de fevereiro de 1939, a revista *Educação* (PAIM, 1981).

Desde o primeiro ano de funcionamento, adotou como praxe a realização de conferências que eram realizadas em um dos auditórios da Escola Politécnica a respeito de questões educacionais, como por exemplo, métodos da escola ativa, a instrução técnica e profissional no Peru, dentre outros (PAIM, 1981).

A partir de 1926, deram início aos cursos de alta cultura e especialização que eram ofertados pela Seção de Ensino Técnico e Superior. O Boletim, de julho de 1926, registrou a presença de aproximadamente cem pessoas e, ao todo, de trezentos a quatrocentos ouvintes nos vários cursos simultâneos. Posteriormente, essa atividade chegou a ser denominada de extensão universitária. A exemplo das conferências e publicações do Boletim, objetivava formar uma consciência em relação aos problemas educacionais e as soluções mais adequadas (PAIM, 1981).

Assim, a ABE desempenhou um papel efetivamente renovador na área educacional, inclusive sendo responsável por liderar o movimento em prol da universidade (PAIM, 1981). Dessa maneira, a sua principal atividade se expressava pelas conferências ocorridas em diversos Estados. Essa entidade representou o elo entre o Governo federal, estadual e a sociedade civil. As CNE eram percebidas como uma estratégia fundamental para a propagação de ideais e princípios educacionais (FARIA, 2021; VALÉRIO, 2013).

Toda a mobilização por parte dos educadores, dos intelectuais e da sociedade em geral manteve as discussões acesas e impulsionou as iniciativas na área educacional, em particular nos anos de 1920 e 1930.

²² Trata-se, em linguagem atual, de comunicação em congresso.

Até 1935, a ABE realizou sete conferências, em média, uma por ano. A partir de 1935, suas atividades se reduziram consideravelmente, em decorrência das lutas políticas e da forte repressão governamental, movida contra os educadores liberais (Valério, 2013).

O quadro a seguir destaca as CNE ocorridas entre 1927 e 1935, distinguidas por ano, local e eixo temático:

Conferência/Ano	Local	Eixo temático
I CNE/1927	Curitiba	Ensino primário
II CNE/1928	Belo Horizonte	Ensino secundário (por discordâncias não ocorreram discussões e conclusões a respeito)
III CNE/1929	São Paulo	Ensino primário, secundário e profissional e Educação Sanitária
IV CNE/1931	Rio de Janeiro	Diretrizes para a educação popular
V CNE/1932	Niterói	Sugestões à Assembleia Constituinte
VI CNE/1934	Fortaleza	Educação pré-escolar
VII CNE/1935	Rio de Janeiro	Educação física

Quadro 05 – As CNE entre 1927 e 1935
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Entre os anos de 1930 e 1935, os projetos da ABE, voltados para a expansão do ensino, estavam em consonância com os propósitos do Governo Getúlio Vargas; inclusive em 1931, após a criação do MESP, considerando que o Ministro Francisco Campos convidou vários intelectuais da ABE para compor seu Ministério.

No recorte temporal estabelecido nesta investigação - da ilustração brasileira (1870) ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) - ocorreram quatro CNE. Considerando a ordem cronológica dos fatos, o presente capítulo tem como objetivo analisar o conteúdo referente às três primeiras conferências; portanto, de sua contribuição para a educação em geral, especialmente em relação ao ensino superior.

A IV CNE (1931) é objeto tratado no sexto capítulo, considerando que essa Conferência culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

As CNE se constituíram em espaços privilegiados para a discussão a respeito dos projetos, reformas, problemas, prioridades e soluções para a questão educacional. Por um lado, podemos observar que nenhuma dessas conferências tratou sobre o ensino superior como um eixo temático prioritário. Mas, por outro, revelaram que tais eventos cumpriram os seus objetivos ao dar visibilidade à questão educacional, considerando o envolvimento do Estado, dos intelectuais, dos educadores e da sociedade em geral, inclusive da comunidade escolar.

Trata-se também de objeto de investigação deste capítulo abordar a respeito de um importante documento produzido na década de 1920, o qual expressa significativamente os

debates acerca das questões educacionais, especialmente sobre o ensino superior, representado pelo inquérito educacional produzido pela ABE: o Inquérito de 1928 sobre o Problema Universitário Brasileiro (1929), aprovado no bojo da II CNE (1928) em Belo Horizonte.

As CNE: organização e procedimentos

Os trabalhos apresentados nas CNE eram de autoria daqueles que julgavam fazer parte da elite intelectual brasileira. A ABE adotava critérios rigorosos a respeito da organização dos seus eventos; por exemplo, os assuntos eram previamente delimitados, selecionados, organizados e hierarquizados por eixos temáticos (VALÉRIO, 2013).

Todas as pessoas que se interessassem pela educação poderiam participar do evento, desde que fizessem previamente sua inscrição, por escrito, junto à comissão executiva, nos cinco dias antecedentes à abertura do evento (VALÉRIO, 2013).

Na véspera, era feita uma reunião com o intuito de distribuir as atividades, bem como para a realização da eleição do presidente, mediante votação entre os membros de cada seção, pois as conferências eram divididas por eixos temáticos (ensino primário, secundário e superior) (VALÉRIO, 2013).

A mesa efetiva era composta por um presidente, dois vice-presidentes e dois secretários, sendo que os presidentes de honra (Presidente da República ou, em sua ausência, o Presidente do Estado e o Prefeito da cidade) eram responsáveis pela abertura da conferência (VALÉRIO, 2013).

Esse fato demonstrava a preocupação em obter o apoio governamental e proporcionar a repercussão do evento em nível nacional. Era também eleito um representante de todos os conferencistas para a realização do discurso da abertura, na sessão solene (VALÉRIO, 2013).

As CNE eram divididas por seções, sendo cada uma delas coordenada por um presidente que era responsável pela distribuição dos trabalhos; prática que foi eliminada a partir do sétimo evento (VALÉRIO, 2013).

Cada sessão apenas era iniciada se houvesse ao menos oito teses²³ inscritas; caso contrário, a mesa seria dissolvida em um número máximo de participantes em cada seção e, se esse número fosse superior a quinze, os excedentes ficariam como suplentes (VALÉRIO, 2013).

Conforme Valério (2013), para a escolha das teses que iriam para a plenária, cada relator, escolhido pela comissão diretora, tinha quinze minutos para a apresentação e cada um dos membros da seção, dez minutos para fazer apontamentos.

²³ Referente aos trabalhos que eram apresentados nas conferências.

No caso de solicitação de revisão, por parte do autor do trabalho, tinham setenta e duas horas de prazo para emitir um parecer. As solicitações que fossem consideradas aptas para ir à plenária eram enviadas, imediatamente, com o parecer, ao presidente do evento, considerando que uma de suas condições, dentre outras, fixadas no Estatuto, era de que não houvesse, no trabalho, conteúdo religioso ou partidário (VALÉRIO, 2013).

Para impedir a participação de pessoas não inscritas no evento, foi adotada a cobrança de 20 mil réis no ato da inscrição e o prazo de 15 dias de antecedência ao evento para sua efetivação. A taxa de inscrição dificultava a participação, inclusive, dos professores que não tinham melhor condição financeira. Assim, podemos afirmar que esse era um espaço restrito à elite (VALÉRIO, 2013).

Ao término da exposição de trabalhos de cada sessão, o presidente nomeava um relator geral para a realização de uma síntese das teses apresentadas e das conclusões, visando à ciência do plenário e à publicação nos anais do evento (VALÉRIO, 2013).

Além do presidente de honra e da conferência, era disponibilizado um espaço para discurso para mais dois oradores, sendo um deles representante dos delegados dos Estados e outro representando os demais membros do evento (VALÉRIO, 2013).

Ao final, era decidido o local de realização da próxima conferência; mas, de acordo com os registros encontrados a respeito da realização das CNE, após os eventos, a própria ABE e os representantes dos Estados tomavam essa decisão. Essa conduta, porém, não vigorou. Tal constatação evidenciava a forte influência exercida pelo Governo como condição para a realização das CNE (Valério, 2013).

I CNE (1927)

A I CNE ocorreu em Curitiba (Paraná), em dezembro de 1927. O projeto da ABE foi constituído por oito comissões responsáveis pelo estudo de 113 teses, assim dispostas: duas para o ensino primário, uma para o ensino secundário, uma para o ensino profissional e superior, três para teses gerais bem como uma para educação higiênica²⁴ (INEP, 1997).

Constituíram-se, em pautas, diversas temáticas, tais como (INEP, 1997):

- Nacionalidade, higienismo e civismo;

²⁴ O higienismo surgiu na Europa e expandiu-se para outras partes do Mundo, inclusive para o Brasil. Em nosso país, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele representava a defesa da saúde, da educação pública e do ensino de novos hábitos higiênicos, pois consideravam que a população saudável e educada representava a maior riqueza de um país.

- Educação para a formação humana (cultura literária, cívica e moral), inclusive no ensino secundário e superior;
- Educação urbana e rural;
- Ensino primário obrigatório, uniformidade do ensino (rede pública e particular), estabelecimento de diretrizes do ensino de caráter nacional (combate ao analfabetismo, direcionada ao desenvolvimento do país) percebidos como a “solução do problema dos problemas”;
- Instrução popular;
- Organização e metodologia do ensino: interligação entre disciplinas, teoria e prática (crítica ao ensino unilateral);
- Respeito às diferenças regionais e locais, como também a inexistência do ensino em algumas regiões brasileiras, por exemplo, da Região Nordeste;
- A pedagogia para além da arte, percebida como uma sublime e elevada ciência;
- Qualidade do ensino (inclusive da melhoria do ensino técnico e profissional);
- Necessidade da intervenção do Estado;
- Desenvolvimento de serviços profiláticos na área da saúde (médico e dentário);
- Educação política;
- Educação sexual;
- Educação física;
- Ensino aos estrangeiros (imigrantes);
- Necessidade de criação de um Ministério da Educação Nacional, objetivando o desenvolvimento de um plano educacional em nível nacional, desenvolvido conjuntamente com o problema do saneamento;
- Profissão docente: reivindicação por melhores condições estruturais, organizacionais e formação do professor;
- Formação do professor secundário nas escolas normais superiores;
- Crise da profissão médica: discussão sobre ética e exercício profissional;
- A pesquisa científica como um problema da universidade;
- Função do professor: guiar o aluno para o desenvolvimento de capacidades e habilidades;
- Função do aluno: ser um colaborador ativo e receptivo do conhecimento;

- Importância dos eventos, das conferências²⁵ e das associações para a permanência das discussões sobre a educação;
- Participação familiar e comunitária no ensino;
- Ensino religioso, moral e cívico;
- A educação percebida como o maior problema de nosso país;
- Inclusão dos diferentes nas escolas e respeito às particularidades;
- A inclusão de atividades culturais extracurriculares (teatro, excursões, passeios, visita a museus, crônicas e métodos observacionais), voltada à cultura nacional e estrangeira;
- A educação estética (arte, música, literatura e trabalhos manuais) para uma formação completa, técnica e artística, de caráter nacional;
- Atividades corporais com finalidade educativa individual, social e cívica, como também para a manutenção do sistema nervoso equilibrado, para a descarga das tensões e pulsões (boas ou más), para a formação e desenvolvimento do caráter e da cultura;
- Ensino de línguas modernas (português e outras línguas), como uma atividade indispensável diante das mudanças em nível global;
- Falta de ensino especializado, de atividades práticas nos Cursos de Engenharia (reformulação curricular e regulamentação da profissão);
- Estudo da psicanálise ao docente para a compreensão do alunado;
- Higiene e profilaxia mental para a prevenção das moléstias do sistema nervoso e outras questões da psique humana, tais como a sífilis e o alcoolismo;
- A função da imprensa: instruir e esclarecer;
- A escola percebida como um espaço necessário para lidar com os problemas sociais;
- Educação para o desenvolvimento do nacionalismo, da paz, da cooperação e da solidariedade humana, como movimento de união pacífica entre as Nações, no combate à guerra, à competitividade, dentre outros problemas sociais e universais.

Assim, os organizadores da I CNE propuseram quatro eixos temáticos, dispostos da seguinte maneira:

²⁵ Nesse sentido, tal termo significa “exposição oral perante um auditório de um tema da especialidade do orador; palestra, aula” (Houaiss, 2001).

1. A Unidade Nacional, pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral. 2. A uniformização do Ensino Primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas. 3. A criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do País para o preparo pedagógico. 4. A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (FERREIRA, 2006, p. 79).

Lysímaco Ferreira da Costa foi o organizador do evento, que, a partir da pluralidade dos discursos, revelou a ênfase dada ao ensino primário. Estiveram presentes figuras ilustres, tais como: o prefeito, os desembargadores, os arcebispos, os generais, os secretários, as autoridades civis, eclesiásticas e militares do Estado.

Participaram do evento mais de quatrocentos congressistas, trezentos alunos da Escola Normal Secundária de Curitiba e mais de duas mil pessoas pertencentes à sociedade; portanto, um evento ilustre e representativo na área educacional (INEP, 1997), representado pela Figura 13.



Figura 13 - A instalação solene da I CNE no Teatro Guaíra, em Curitiba, em 19 de dezembro de 1927
Fonte: INEP (1997).

Apesar dessa pesquisa se tratar do ensino superior, alguns trabalhos abordaram questões comuns a todas as etapas de ensino, tais como: a necessidade do aperfeiçoamento no sentido de unidade nacional mediante o desenvolvimento da cultura literária, cívica e moral, responsáveis pela formação do caráter do povo brasileiro, a importância da formação do professorado e a necessidade de criação de um Ministério da Educação Nacional.

Assim, consideramos de extrema importância fazer alguns apontamentos a respeito das questões que afetam o ensino como um todo. A discussão sobre a necessidade do preparo do professor brasileiro nas escolas normais no país e a preocupação com a educação da elite que necessitava do aperfeiçoamento literário, científico, artístico, técnico e profissional é tratada a seguir nas teses referentes ao ensino superior.

Nesse momento, destaca-se entre as questões comuns a todas as etapas de ensino a Tese nº 45, *Sobre um Ministério da Educação Nacional*, escrita por Ferdinando Laboriau (membro da ABE), anteriormente chamada *À Margem da Organização Nacional* (LABORIAU, 1997).

Fazia-se necessária a criação de um Ministério para coordenar e organizar o ensino como um todo, denominado Ministério da Educação Nacional. As instituições escolares encontravam-se subordinadas a vários ministérios, fato que constatava a falta de organização do ensino (LABORIAU, 1997).

O ensino primário, profissional, secundário, normal e superior se encontravam vinculados aos estabelecimentos particulares, Municípios, Estados e Governo Federal, considerando que deveriam pertencer a uma mesma unidade, pois não havia nenhuma ligação entre as etapas de ensino, nem entre as atividades acadêmicas (LABORIAU, 1997).

Evidentemente, de nada valeria a existência do Ministério da Educação Nacional, se com essa iniciativa não viessem outras providências, pois assim tudo continuaria como antes (LABORIAU, 1997).

Temos como exemplo, a criação da URJ, que simplesmente reuniu em universidade as escolas de ensino técnico superior que existiam anteriormente, pois tudo continuou sem a menor modificação, além do surgimento de um Conselho Universitário e de uma Reitoria que desempenhavam funções insensíveis (LABORIAU, 1997).

Repetir a mesma história com a criação de um ministério novo, não serviria para coisa alguma. Era necessário coordenar, sistematicamente, os esforços em matéria de educação e organização do nosso ensino para a elaboração de um plano nacional de educação, que, era percebida como o maior dos problemas nacionais (LABORIAU, 1997).

Por exemplo, o lastimável atraso e abandono em que se encontrava a população do interior era entregue aos Estados e Municípios. Entregar aos municípios o problema fundamental para a nossa nacionalidade, o da educação popular, era praticamente sinônimo de abandoná-la (LABORIAU, 1997).

Via de regra, o município tinha pouca verba e, sobretudo, as preocupações políticas não lhes deixavam sobras de energia para o enfrentamento do problema educacional (LABORIAU, 1997).

Assim, a base da educação nacional deveria ter como ponto de partida a preocupação para com o ensino primário, mas era necessário começar pelo princípio; portanto, das escolas normais para a formação dos professores das escolas primárias e de, pelo menos, uma escola normal superior, para a constituição de um corpo selecionado de docentes das escolas normais e secundárias. Na realidade, em matéria de educação temos pelo Brasil adentro uma colcha de retalhos (LABORIAU, 1997).

Dessa forma, era necessário que o Governo Federal entendesse a sua função educativa, não meramente restrita ao ensino secundário e superior, mas que se responsabilizasse pelo ensino como um todo. Não se tratava da anulação ou restrição da competência estadual e municipal, mas que a União as auxiliasse devidamente (LABORIAU, 1997).

Paralelamente à questão educacional, encontrava-se o problema do saneamento. Essa junção não era percebida como inconveniente, mas sim como esforços necessários no combate às doenças, ou seja, percebidos como um problema de saúde pública e de ensino, assim pertencentes à mesma unidade (LABORIAU, 1997).

Por exemplo, poderia ser criado um Departamento de Saúde Pública, que fosse subordinado ao Ministério da Educação Nacional, para o desenvolvimento de ações harmônicas direcionadas às questões de saúde e educação (LABORIAU, 1997).

Outro problema dizia respeito a uma população em idade escolar que contabilizava seis milhões de estudantes, mas apenas um milhão tinha se matriculado na época. Em relação ao ensino profissional, existia somente um esboço, enquanto o ensino secundário e superior passava por reformas educacionais desencontradas. O ensino normal, por sua vez, procedia de modo diferenciado de um Estado para outro (LABORIAU, 1997).

Como vimos no primeiro capítulo, Rui Barbosa já apontava a respeito da urgente necessidade de se criar um Ministério especial para o ensino. A educação deveria iniciar pela instrução popular e ser considerada a mais criadora de todas as forças econômicas; porém, sempre ficou relegada a segundo plano (LABORIAU, 1997).

As estatísticas do ensino eram consideradas elementos indispensáveis, capazes de fornecer informações a respeito das necessidades de cada região brasileira em matéria de educação, pois são necessidades variadas, que precisavam ser conhecidas especificadamente (LABORIAU, 1997).

Em comemoração ao primeiro centenário da criação dos cursos primários, Dr. Bulhões de Carvalho, Diretor do Serviço Geral de Estatística, tentou realizar um levantamento estatístico sobre o ensino brasileiro, mas tal iniciativa não pôde ser concluída, pois os dados coletados eram isolados, incompletos e fragmentados (LABORIAU, 1997).

Portanto, justificava-se a defesa em prol da criação de um Ministério da Educação Nacional como ponto de partida para a organização de um aparato eficiente a ser desenvolvido pelo Governo Federal (LABORIAU, 1997).

Diante da realidade educacional constatada pelos trabalhos que compuseram a I CNE, percebeu-se que, na década de 1920, os grandes fenômenos nacionais e globais repercutiram diretamente na necessidade de escolarização do povo diante das urgências educacionais apresentadas.

Tais necessidades foram expressas nas legislações educacionais, bem como nos vários debates que continham a promessa da contemplação da educação como algo acessível a todas as classes sociais, movidas pelo lema “educar para modernizar e desenvolver a economia” (LABORIAU, 1997).

Dentre as reivindicações comuns a todas as etapas de ensino, destacaram-se: necessidade de alfabetização e instrução do povo, estímulo à cultura literária, moral e cívica, revisão da situação do professorado e necessidade da criação de um Ministério de Educação que se responsabilizasse pelo ensino como um todo; pautas essas imprescindíveis para a organização do ensino brasileiro.

Teses referentes ao ensino superior

O quadro a seguir aponta as Teses que abordaram a temática ensino superior, assim dispostas:

Tese	Temática	Autor/Local
Tese nº 8	A atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927, referente ao ensino superior	Relatórios das Seções
Tese nº 56	Crise de Educação na Classe Médica	Octavio Rodrigues Lima/ABE
Tese nº 57	As Universidades e a Pesquisa Científica	M. Amoroso Costa/ABC
Tese nº 60	Do Desdobramento do Curso de Engenharia Civil	Indicação da Faculdade de Engenharia do Paraná
Tese nº 61	Da necessidade de tornar mais prático o ensino de Engenharia no Brasil	Indicação da Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná
Tese nº 62	Regulamentação da profissão de engenheiro no Brasil	Indicação da Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná
Tese nº 85	A criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico	C. A. Barbosa de Oliveira/ABE
Tese nº 88	A criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico	Antonia Ribeiro de Castro Lopes/Escola Normal de Campos (RJ)
Tese nº 112	Da necessidade da educação moral no ensino secundário e superior	Raul Bittencourt/Rio Grande do Sul
Tese nº 7 (Pareceres sobre as teses não localizadas)	Regime universitário do ensino superior no Brasil/Necessidade da criação da Faculdade de Ciências e Faculdade de Letras e Filosofia	Professor de Direito João Macedo Filho
Tese nº 12 (Pareceres sobre as teses não localizadas)	Necessidade da criação da Academia Feminina	Lúcia Miguel Pereira
Tese nº 105 (Pareceres sobre as teses não localizadas)	A instrução superior científica, profissional e técnica em escolas adequadas	Dr. Fernando de Magalhães

Quadro 06 - Teses referentes ao ensino superior apresentadas na I CNE (1927)
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na Tese nº 8, *A atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927*, referiu-se aos trabalhos que seriam realizados pela ABE no ano seguinte. A sessão foi presidida pelo Prof. F. Laboriau; o convidado, Dr. Nestor dos Santos Lima e o Diretor do Departamento de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, como membro representativo do Estado (RELATÓRIOS DAS SEÇÕES, 1997).

Na seção referente ao Ensino Técnico e Superior, o presidente da sessão, Prof. Amoroso Costa, abrangeu os projetos de cursos, conferências e trabalhos a serem realizados entre maio e novembro do ano seguinte (RELATÓRIOS DAS SEÇÕES, 1997).

Destacaram-se as seguintes temáticas: área médica, física, matemática, filosofia, geologia e mineralogia, química, biologia, geografia, história e agricultura. Os cursos e conferências seriam ministrados no anfiteatro de Física da Escola Politécnica (URJ), objetivando enaltecer o interesse pelos estudos desinteressados de várias temáticas (RELATÓRIOS DAS SEÇÕES, 1997).

Realizaram-se várias sessões consagradas especialmente para a elaboração de um projeto da Faculdade de Ciências, como era o desejo de vários intelectuais de que fosse criada na nossa universidade, considerando que na época existiam apenas a URJ (1920) e a UMG (1927) (RELATÓRIOS DAS SEÇÕES, 1997).

Depois de feito um estudo comparativo das organizações universitárias francesas, inglesas, alemãs, norte-americanas pela ABE, discutiram-se as questões principais desse projeto, referentes ao regime do ensino, a organização dos trabalhos de pesquisa, a seriação dos cursos, a escolha do professorado, dentre outros aspectos (RELATÓRIOS DAS SEÇÕES, 1997).

A Tese nº 56, *Crise de Educação na Classe Médica*, foi redigida por Octavio Rodrigues Lima, membro da ABE. Tratou das queixas da classe médica em relação a decadência da profissão no tocante aos proveitos materiais quanto do seu conceito perante a sociedade (LIMA, 1997).

Foram levantadas ideias a respeito da verdadeira origem dos males que afetavam a classe médica, tais como: necessidade de sindicalização da profissão, resolução das dificuldades materiais e baixa qualidade do ensino universitário, considerando que muitos não se sentiam aptos a exercer sua profissão (LIMA, 1997).

Não era na quantidade que estava o prejuízo, mas sim na qualidade do preparo dos que exerciam a medicina, ou seja, das más condições de preparo ofertada pelas faculdades (LIMA, 1997).

Por exemplo, o aluno do primeiro ano adquiria noções superficiais de algumas cadeiras, sendo que o curso tinha seis anos e apenas era exigido o diploma para o exercício profissional.

Todo ano formavam numerosas turmas de médicos sem nenhum preparo técnico, considerando que uns adotavam práticas charlatãs e outros abandonavam a medicina (LIMA, 1997).

A maioria deles indicava remédios mesmo sem o prévio conhecimento de sua eficácia e dos efeitos terapêuticos. Assim, receitavam os medicamentos que eram apenas decorados das revistas estrangeiras e receitados aos pacientes (LIMA, 1997).

Alguns obtinham uma boa formação, advinda do esforço individual (autodidatismo), sendo uma realidade vivenciada por aproximadamente 40% dos formandos. Em suma, a maioria dos médicos adotava práticas não condizentes com a ética profissional e moral consideradas cabíveis em qualquer profissão, porém, muitas vezes, esquecidas na época do utilitarismo (LIMA, 1997).

Os outros 60% eram considerados profissionais incompetentes que se entregavam a práticas proibidas pela ética profissional, “que se poderia simplesmente chamar de boa educação nas relações entre os membros de uma classe e entre esses e os seus clientes” (LIMA, 1997, p. 336).

Assim, surgiu a urgente necessidade de codificação dos princípios éticos, considerada uma causa primordial. Outras questões que necessitavam ser revistas diziam respeito à adoção de critérios de aprovação mais rigorosos e a melhoria da qualidade do ensino, inclusive da prática profissional (LIMA, 1997).

Na época, não existia um código que uniformizasse as condutas e os procedimentos médicos; portanto, considerada uma necessidade de fundamental importância a codificação dos princípios de ética médica (LIMA, 1997).

De acordo com o Conselho Federal de Medicina (2022), a primeira versão do Código de Ética Médica, de fato, foi publicada em 1988. Anteriormente, houve sete versões reconhecidas oficialmente pela classe médica. Da primeira formulação, ou seja, do Código de Moral Médica (1929) até sua última versão, o Código de Ética Médica (2009/2010), o conteúdo do documento evoluiu continuamente.

A Tese nº 57, *As Universidades e a Pesquisa Científica*, foi escrita por M. Amoroso Costa, membro da ABE. Esse trabalho tangeu à organização dos cursos superiores que na época visavam apenas ao ensino de cunho utilitário (COSTA, 1997).

Sem contestar a importância fundamental do ensino técnico, que deveria ser ampliado e aperfeiçoado constantemente, havia um espaço para uma organização complementar destinada ao desenvolvimento pelo gosto dos estudos especulativos, sobretudo, pela pesquisa original (COSTA, 1997).

Nesse contexto, percebia-se a necessidade da fundação da Faculdade de Letras e de Ciências, sem as quais essa instituição estaria longe de merecer o nome de universidade; portanto, representando uma necessidade inadiável, se quisermos criar a verdadeira cultura superior (COSTA, 1997).

Constitui-se em uma das finalidades da universidade formar homens de ciência consagrados exclusivamente à pesquisa. No Brasil, pouco se investia em pesquisa, apesar de, na área das ciências naturais e experimentais, surgirem pesquisadores, a exemplo das obras realizadas pelo Museu Nacional, Instituto Oswaldo Cruz, Instituto Butantã e o laboratório dos irmãos Ozorio de Almeida (COSTA, 1997).

Quanto à pesquisa, a contribuição brasileira poderia ser considerada praticamente nula, falha explicada pela falta de um ambiente propício à realização de estudos científicos. A ciência brasileira estava sendo desenvolvida por espíritos inteiramente isolados e autodidatas, cujos trabalhos geralmente não recebiam uma orientação inicial (COSTA, 1997).

Vale ressaltar que, na década de 1920, a URJ (1920) e a UMG (1927), a pesquisa científica era uma atividade praticamente inexistente nas duas universidades brasileiras da época, porém, trata-se de uma discussão pertencente ao quinto capítulo.

As universidades deveriam ter como finalidade vincular o ensino às atividades de pesquisa; portanto, da preocupação em formar pesquisadores. É de extrema importância que esses profissionais fizessem parte do corpo docente e que tivessem carga horária reduzida para não prejudicar o desenvolvimento das investigações científicas, a fim de se dedicarem a seus trabalhos (COSTA, 1997).

Além disso, deveriam ser assegurados aos mestres recursos financeiros e materiais, tais como: laboratórios, observatórios astronômicos, seminários matemáticos, bibliotecas, materiais didáticos, publicações periódicas, aparelhamento adequado e necessário à realização de suas pesquisas (COSTA, 1997).

A Tese nº 60, *Do Desdobramento do Curso de Engenharia Civil*, partiu da Indicação da Faculdade de Engenharia do Paraná, dos institutos técnicos oficiais ou equiparados, diante do sentimento de angústia pelo não atendimento às necessidades regionais que o desenvolvimento de uma ou outra zona do País exigia (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a).

O maior problema era desencadeado pela falta de cursos especializados na área, pois muitas disciplinas ministradas no curso não possuíam aplicabilidade na vida profissional, como também inexistiam algumas especialidades necessárias, como por exemplo, a Engenharia Agrícola (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a).

A Capital federal exercia o papel de limitar o campo de observações dos organizadores de cursos, os quais, sentiam primeiramente as necessidades do centro de atividades referentes ao Distrito, levando ao restante do País a regulamentação desse centro, dando a impressão de que a realidade fosse a mesma em toda parte (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a).

Consequentemente, “pela falta de especialização oficial, grande número de práticos de nenhuma cultura aos quais vai sendo entregue a maior parte dos nossos trabalhos técnicos” (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a, p. 349).

No Brasil, não havia liberdade de exercício das profissões denominadas técnicas, pois as escolas e as faculdades de engenharia eram impedidas de criar cursos especializados, assim, produziam conhecimentos limitados, pois havia um verdadeiro precipício entre o conhecimento técnico e a sua aplicabilidade (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a).

Era preferível dar trabalho ao construtor não diplomado, que era uma mão-de-obra mais barata, gerando uma concorrência desleal. Assim, foi disseminado o seguinte pensamento: era preferível dar trabalho ao construtor não diplomado (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997a).

A Tese nº 61, *Da necessidade de tornar mais prático o ensino de engenharia no Brasil*, foi apresentada pela Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

O Curso de Engenharia, na sua parte teórica, necessitava ser reduzido ao estritamente indispensável ao conhecimento das ciências de aplicação, pois se dispndia tempo remoendo conhecimentos de nenhuma vantagem prática (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

A observação cuidadosa dos jovens que realizavam os cursos no País permitia diferenciar perfeitamente duas categorias. Uma tinha tendência acentuada para os estudos abstratos; portanto, para as altas investigações matemáticas. Outra, manifestava o gosto acentuado para a experiência, entrando com elevado contingente vocacional para o campo das experimentações (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

Porém, constatamos ainda que os profissionais que demonstravam tendências a abstração constituíam uma limitada minoria. Em virtude de erro de apreciação, os cursos, que eram demasiadamente teóricos, alimentavam o aperfeiçoamento dos que constituía a minoria (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

A Faculdade buscava formar enciclopédicos numa fase em que o industrialismo exigia maior atividade prática, assim, os grandes problemas iniciais continuavam sem solução (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

Era naturalmente deduzível, que se processava entre nós o progresso por realizações desordenadas, a exemplo do Maranhão em que uma estrada de ferro era iniciada e abandonada por várias vezes (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

O ápice da questão seria que o mundo atual passou a exigir a atividade prática, conseqüentemente, não era mais suficiente apenas o desenvolvimento da mentalidade enciclopédica (INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997b).

Em congruência com os dois trabalhos anteriores, a Tese nº 62, *Regulamentação da profissão de engenheiro no Brasil*, foi redigida pela Congregação da Faculdade de Engenharia do Paraná (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

Observaram a necessidade da regulamentação da profissão pelo Governo Federal, como uma pauta anteriormente discutida pelos Estados de São Paulo e Paraná, desencadeada pela sanção das leis votadas pelos congressos dos respectivos Estados (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

Em decorrência da falta de regulamentação da profissão, encontravam-se desprovidos de leis protetoras, como, por exemplo, não recebiam indenização caso viessem a sofrer algum acidente. Paralelamente, havia uma concorrência desleal entre os profissionais que atuavam sem formação (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

A situação que se encontrava os engenheiros era diferente da realidade dos médicos e advogados, em que a regulamentação existente assegurava os direitos. Os dentistas e os farmacêuticos, em determinados Estados do País, tinham o exercício profissional regulamentado (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

Assim, o Estado deveria se interessar pelo problema referente a difícil arte do engenheiro. As regulamentações existentes não visavam apenas defender os diplomados contra a concorrência dos leigos, mas também da necessidade de salvaguardar a comunhão social (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

A regulamentação federal não era uma inovação, pois já existiam em outros países, a exemplo da Inglaterra, onde o exercício somente era permitido aos legalmente habilitados pelo

Instituto de Engenharia de Londres (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

O empenho da Faculdade de Engenharia do Paraná somada as várias instituições que no País debatiam a questão, solicitava a I CNE, que formulasse uma solução para o problema da necessidade de regulamentação das profissões de engenheiros, arquitetos, agrimensores, dentre outros, como uma pauta a ser tratada pelo Governo (INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ, 1997).

A Tese nº 85, *A Criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do País, para preparo pedagógico*, foi redigida por C. A. Barbosa de Oliveira, membro da ABE. Para o autor, a eficiência da organização escolar se concentrava na figura docente que representava a alma do ensino (OLIVEIRA, 1997).

Dessa maneira, a formação do professorado constituía-se na peça fundamental do problema educacional, considerando a sua responsabilidade pela preparação do estudante para a vida e desenvolvimento das faculdades intelectuais, físicas e morais; condição que exigia um preparo pedagógico completo (OLIVEIRA, 1997).

A solução do problema educativo encontrava-se diretamente vinculada à melhoria da qualidade do ensino secundário. Nessa etapa de ensino se fazia o preparo pedagógico do professorado primário, se estabelecia a base dos estudos superiores e se integrava a educação de numerosas e relevantes profissões manuais e intelectuais (OLIVEIRA, 1997).

Assim, melhorando o ensino secundário e fazendo o professorado pertencer a uma verdadeira elite social, melhoraríamos a educação e teríamos mestres também melhores. A educação, pela escola, era um problema pedagógico, ou seja, um problema político, econômico e social (OLIVEIRA, 1997).

A finalidade do ensino secundário, foi durante muito tempo, preencher um espaço entre a escola primária e a escola superior. Tinha por exclusivo objeto fornecer aos discentes conhecimentos gerais necessários a estudos ulteriores de Medicina, Engenharia e Direito (OLIVEIRA, 1997).

O seu objetivo atual é inteiramente diverso, dotado de aspirações mais elevadas, pois não se contentava, de modo algum, com uma instrução baseada em métodos abstratos e verbalistas (OLIVEIRA, 1997).

Pretendia-se guiar a formação da personalidade do aluno no período da adolescência, particularmente, na idade em que a influência do meio é decisiva e mais eficaz; portanto, a ação do professor, visando a preparação das futuras gerações para o enfrentamento da vida e das dificuldades diante do exercício de qualquer profissão (OLIVEIRA, 1997).

Dessa maneira, da necessidade indiscutível de criar integralmente o ensino moderno, tendo como elemento principal, o mestre. Também seria necessário transformar a sala de aula, o mobiliário, a metodologia do ensino e a formação do professorado, sendo considerados fatores que prejudicavam gravemente o desenvolvimento das aptidões literárias e científicas e a formação do gosto e da inteligência da mocidade escolar (OLIVEIRA, 1997).

Corrigir essas incoerências detectadas referentes aos métodos de ensino era uma medida urgente e, para isso, era necessário preocupar-se com a formação do professorado de todas as etapas de ensino (OLIVEIRA, 1997).

O Dr. Miguel Calmon, em seu projeto de Lei sobre instrução pública, sustentou, em memorável discurso em 1912, a conveniência de avocar o Governo Federal o custeio do ensino normal nos estados e Distrito Federal, aplicando a estes as verbas ora despendidas com esse ensino na manutenção de novas escolas primárias (OLIVEIRA, 1997).

O seu projeto também compreendia a criação de uma Escola Normal Superior, com a finalidade de formar docentes para as escolas normais, obedecendo este instituto, quanto possível, a organização dos estabelecimentos congêneres existentes no estrangeiro (OLIVEIRA, 1997).

Em 1923, o Prof. Azevedo Sodré apresentou à Câmara dos Deputados um substitutivo no qual criava a Escola Normal Superior e a Faculdade de Ciências, em que autorizava a União a criar, também em todos os Estados, como no território do Acre e no Distrito Federal, escolas normais secundárias (OLIVEIRA, 1997).

Esse parlamentar sustentou o seu ponto de vista constitucional contrário a qualquer intervenção do Governo central, mesmo sob a forma de subvenções, em matéria de ensino primário. Pelo seu projeto, as escolas normais estaduais podiam subsistir se não houvesse acordo entre a União e o Governo local (OLIVEIRA, 1997).

A ideia de dar ao Governo federal a incumbência do ensino normal já tinha sido sugerida, em 1907, pelo deputado Manoel Bonfim e pela Conferência Interestadual de Ensino Primário, em 1921, que também a adotou, após longo debate (OLIVEIRA, 1997).

De acordo com Oliveira (1997), a ideia deveria ser ampliada, abrangendo os cursos ginasiais, para melhor difundir a instrução geral, tornando-a acessível às classes menos favorecidas financeiramente.

A União, dispondo de pelo menos dois estabelecimentos de ensino secundário em cada Estado, poderia regularizar a seriação e sobretudo o serviço vigente de juntas examinadoras, estabelecido pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (OLIVEIRA, 1997).

Entre as várias providências inadiáveis relacionadas a educação brasileira, todas seriam facilitadas se o Governo Federal se responsabilizasse completamente pelo ensino secundário (OLIVEIRA, 1997).

A primeira providência, pela sua relevância, seria formar um magistério, tendo como ponto de partida o ensino primário por professores formados pela União, com superior preparo pedagógico, distribuídos de modo igualitário em escolas normais “do Amazonas ao Prata”, diante da vasta extensão territorial, da distância e da disparidade existente em nosso país (OLIVEIRA, 1997).

A segunda providência dizia respeito à regulamentação do exercício do magistério secundário, exigindo dos candidatos provas de idoneidade moral e de habilitação pedagógica, científica ou literária (OLIVEIRA, 1997).

Outra providência se referia ao melhoramento da eficiência da seriação e da obrigatoriedade da frequência e dos trabalhos práticos. Para tal, seria necessário a criação da fiscalização permanente do ensino, com um corpo de inspetores constituído por professores oficiais (OLIVEIRA, 1997).

A equiparação poderia, então, ser outorgada a institutos particulares de educação que, pelo seu corpo docente e instalações materiais, fizessem jus a tal prerrogativa, dada atualmente pela Lei apenas a estabelecimentos de ensino mantidos pelos Governos estaduais (OLIVEIRA, 1997).

E que o Governo Federal continuasse a manter, na Capital da República, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, com uma dupla finalidade de dar preparo pedagógico ao docente necessário aos estabelecimentos de ensino profissional de todo o País e de formar mestres e profissionais para as indústrias (OLIVEIRA, 1997).

Dessa maneira, a formação do professorado secundário era uma necessidade primordial para o melhoramento geral do problema da educação nacional. Regulamentando o exercício do magistério, resolver-se-ia, em parte, a questão, porém, a solução satisfatória somente seria obtida mediante a criação da Escola Normal Superior (OLIVEIRA, 1997).

No Congresso Nacional, havia dois projetos nesse sentido, apresentados pelos deputados, que também eram docentes; portanto, tinham propriedade para discutir a respeito das questões que pertenciam ao campo educacional (OLIVEIRA, 1997).

Esta Escola, tendo uma seção de Letras e outra de Ciências, anexa a URJ, seria um centro de alta cultura e de formação de bons professores de ensino secundário que, além de permitir somente a estes o exercício do magistério, deveria regulamentar a profissão docente, ao criar a Escola Normal Superior anexa a URJ como uma medida de urgência, considerando a

missão eminente que cabia a esse professorado, do preparo básico aos candidatos as escolas superiores e a disseminação da cultura geral por todo o País (OLIVEIRA, 1997).

Oportunamente, seria necessária a criação de duas outras escolas normais superiores, uma ao Norte e outra ao Sul, após a instalação da escola anexa a URJ (OLIVEIRA, 1997).

A Tese nº 88, *A Criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do País, para o preparo pedagógico*, em consonância com a apresentada anteriormente, foi escrita por Antonia Ribeiro de Castro Lopes, da Escola Normal de Campos – RJ (LOPES, 1997).

Destacou-se nela a necessidade da criação de escolas para a formação dos professores de ensino secundário. Em geral, as cátedras das escolas normais eram preenchidas por concurso, quando a Lei era cumprida e, por decreto, em ocasião de reforma, quando o candidato era bem apadrinhado politicamente (LOPES, 1997).

A cátedra de uma escola normal era ocupada por um bacharel ou portador de diploma de curso superior, sendo uma condição exigida para provimento das cátedras de ginásios, mas que nenhuma capacidade pedagógica possuía (LOPES, 1997).

Não que não fosse um indivíduo de conhecimentos seguros, vastos e difusos, um cientista talvez, mas era professor *in nomine*, considerando que seu preparo pedagógico era nulo, pois não sabia transmitir os conhecimentos que possuía. Um professor poderia ser um cientista, mas um cientista nem sempre era um professor (LOPES, 1997).

Desde a falta de escolas superiores ao modo defeituoso de preencher as cátedras das escolas normais e ginásios, tinha-se a prova constatada no fracasso dos alunos e na organização dos programas (LOPES, 1997).

As escolas normais superiores viriam sanar esse mal, assim como seriam responsáveis por formar diretores de escolas normais e de ginásios e inspetores escolares (LOPES, 1997).

Para a admissão nas escolas normais superiores, dever-se-ia exigir, assim como nas escolas desse tipo em Fontenay e Saint-Cloud na França²⁶, diploma de bacharel, de escola superior, certificado de curso secundário ou diploma de Escola Normal Primária, sendo a matrícula feita mediante exame de admissão, em que a idade mínima exigida era de 19 e a máxima de 30 anos. O curso poderia ser feito em três anos, inclusive constituído de seis meses de prática didática (LOPES, 1997).

²⁶ Em 1880 foi fundada a Escola Normal Superior de Fontenay, para meninas e, em 1882, foi criada a Escola Normal Superior de Saint-Cloud, para meninos. As duas escolas costumavam formar os futuros professores das escolas normais francesas.

O ensino poderia ser dividido em três partes: a primeira seria feita em curso, a segunda, em conferências e a terceira seria toda de aplicação didática, sob a observação do docente. O discente que, no final do segundo ano do curso, não demonstrasse aptidão para o magistério deveria ser excluído e, somente se conferia diploma no final do curso, após aprovação em exame (LOPES, 1997).

Anteriormente, países como França e Espanha sentiam a necessidade de escolas que preparassem mestres de mestres, tendo como exemplo a Escola Normal Central criada sob a direção de D. Pablo Montesino (LOPES, 1997).

A finalidade dessa escola era preparar docentes de escolas normais primárias e inspetores de ensino, aptos a elaborar leis, programas de ensino bem-organizados e regulamentos mais inteligentemente orientados. Nesse sentido, enquanto o mestre dos mestres não tivesse o preparo pedagógico, científico e amor por sua profissão não seria possível desenvolver um ensino de qualidade (LOPES, 1997).

A Tese nº 112, *Da Necessidade da Educação Moral no Ensino Secundário e Superior*, foi redigida por Raul Bittencourt, do Rio Grande do Sul (BITTENCOURT, 1997).

Na sua concepção, a educação precisaria ser concebida como um preparo para a vida, direcionada para tornar o indivíduo cada vez mais adaptável e apto a lidar com as diferenciadas e específicas situações ambientais, dentre elas, destacavam-se o desenvolvimento das funções psíquicas (BITTENCOURT, 1997).

Nessa tarefa adaptativa destaca-se, entre todas as funções psíquicas, a afetividade e a vontade. Augusto Comte previa e pregara doutrinariamente a importância dos sentimentos nos atos humanos. E Theodulo Ribot afirmava que era nos estados afetivos que se encontrava o núcleo íntimo da personalidade (BITTENCOURT, 1997).

No concurso das funções que integram a unidade do psiquismo, a inteligência não era primacial, pois, na vida, a inadaptação ao meio social, independentemente da inteligência, trazia graves prejuízos ao indivíduo e à coletividade (BITTENCOURT, 1997).

Nesse contexto, maior era a importância da afetividade em relação à inteligência na tarefa de adaptativa, sendo considerada uma função psíquica essencialmente sintética e fiscalizadora imediata dos atos humanos. Em suma, a afetividade e a vontade desempenhavam um papel dominante sobre a inteligência na adaptação do homem ao ambiente (BITTENCOURT, 1997).

Era precisamente o preparo e o desenvolvimento dessas funções, a afetividade e a vontade, que a velha escola chamava de educação moral, sendo que era de certa maneira considerada uma denominação vaga e imprópria (BITTENCOURT, 1997).

Esse era o momento de indagar que providências tomar em relação às legislações de ensino no Brasil acerca da educação moral, pois o ensino secundário e superior, apesar de atuarem sob uma minoria de cidadãos, tinham qualitativamente um papel importantíssimo, destinado a ser ministrado a todos os indivíduos de uma sociedade e de toda a Nação, que, encontrava-se polarizada em dois focos distintos, a grande massa dirigida e os dirigentes, os quais, dentro do Governo ou fora dele, pelo respeito moral que inspiravam, exerciam uma influência dominante e incisiva sobre os destinos do povo (BITTENCOURT, 1997).

Esta era uma verdade quando se tratava de nosso país, em que a deficiência de opinião popular proporcionava a existência de governos fortes, pois era nos institutos superiores e secundários que os dirigentes iriam “tirar as normas diretrizes de sua atuação” (BITTENCOURT, 1997).

Nesse contexto, qual era a educação moral existente no Brasil, no ensino secundário e no superior? A Lei vigente do ensino prescrevia no curso secundário uma única cadeira no primeiro ano ginasial, que abrangia a Educação Moral e Cívica, sendo justamente no advento da adolescência que ela se tornava necessária (BITTENCOURT, 1997).

Terminando o curso secundário, encaminhavam-se os jovens aos institutos superiores de ensino; portanto, não encontravam um ambiente seguro do ponto de vista moral (BITTENCOURT, 1997).

Consequentemente, formavam-se médicos que desconheciam os princípios fundamentais da nossa constituição, bacharéis que não aplicavam a sua cultura em obra de sã política e engenheiros que não tinham a visão clara das nossas possibilidades territoriais e industriais (BITTENCOURT, 1997).

A situação referente ao ensino superior era ainda pior, pois não existia no Brasil nenhuma escola superior destinada à cultura do caráter e ao estudo metódico dos nossos grandes problemas. Assim, a Educação Moral e Cívica no Brasil era mínima no ensino secundário e nula no ensino superior (BITTENCOURT, 1997).

No que diz respeito ao ensino secundário, seria necessário que a cadeira de Educação Moral e Cívica não ficasse limitada ao primeiro ano do curso ginasial, mas que acompanhasse o aluno durante todo o curso secundário, pois a instrução adquire-se pela compreensão e pela prática repetida de hábitos morais (BITTENCOURT, 1997).

Quanto ao ensino superior, a educação moral era nula. Dessa maneira, precisávamos organizar uma faculdade superior de ciências filosóficas ou que recebesse outra denominação adequada, para que fosse possível encontrar um ambiente propício ao seu desenvolvimento. Uma faculdade com as cátedras de Sociologia Política, Ética, Economia do Brasil, Eugenia, Sociologia Brasileira, dentre outras correlatas, que representasse o viveiro dos homens públicos (BITTENCOURT, 1997).

Dessa maneira, era um ambiente responsável pela preparação dos dirigentes, que seriam disciplinados em normas de moral e de conhecimentos indispensáveis a solução dos problemas nacionais. Não um programa completo de Educação Moral e Cívica, mas diretrizes gerais a respeito do hábito do trabalho, do conhecimento geral das leis nacionais, da compreensão das responsabilidades da cidadania e da formulação de um ideal de patriotismo (BITTENCOURT, 1997).

Em relação aos pareceres sobre as teses não localizadas que fizeram referência à temática ensino superior, destacaram-se três: as de nº 7, nº 12 e nº 105.

A Tese nº 7, inserida na Comissão de Ensino Superior, foi escrita pelo professor de Direito Dr. João Macedo Filho, que sustentava três proposições referentes ao regime universitário do ensino superior no Brasil (MACEDO FILHO, 1997):

- O ensino universitário era o mais recomendável e, em nossa Pátria, era uma aspiração tradicional, desde D. João VI. Recomendava a sua adoção nos Estados, considerada a sua relevância condizente com os altos interesses nacionais, alinhados aos sólidos argumentos consagrados no Congresso de Ensino Superior e Jurídico, reunido no Rio de Janeiro a 11 de agosto de 1927.
- As universidades em centros de pequena população produziam resultados benéficos, a exemplo do que ocorria na Alemanha e Itália, pois em 1892, existiam universidades em cidades que contavam, naquela época, com populações de 7.000 a 76.000 habitantes, desde que nessa pequena população houvesse meio propício ao desenvolvimento da vida universitária. Além das condições de clima, custo de vida e aparelhamento higiênico, necessitavam de ter um meio social que permitisse, além do desenvolvimento cultural, a educação social. As sociedades recreativas e esportivas se constituíam em um espaço propício à educação social da mocidade, do aperfeiçoamento físico e do convívio necessário à solidariedade que convém à unidade nacional.
- As três escolas do Paraná reuniam todos os requisitos para constituírem uma universidade pelos moldes da URJ. Assim, Macedo Filho (1997) realizou um levantamento histórico das três faculdades com a finalidade de demonstrar o seu desenvolvimento.

A I CNE aprovou a Tese do doutor Macedo Filho e lembrou a respeito da necessidade da criação das Faculdade de Ciências e da Faculdade de Letras e Filosofia.

A Tese nº 12 foi apresentada pela Sra. Lúcia Miguel Pereira, sobre a instituição da Academia Feminina. Tratou da questão das deficiências da formação feminina e da necessidade da criação de uma Academia Feminina, para a qual chegou a elaborar um programa viável (PEREIRA, 1997).

Esta Tese foi rejeitada, mas foram feitos os seguintes apontamentos (PEREIRA, 1997):

- Não seria na instituição da Academia Feminina que se encontraria a solução do problema que a autora denominava como problema feminino, que somente se manifestava nas grandes aglomerações urbanas, mas existiam (ou deveriam existir) Escolas Normais superiormente organizadas, que possuísem um programa que muito se aproximava do que foi elaborado e apresentado.
- Ver-se-á que raras eram as senhoras e senhoritas que ambicionavam trocar a maternidade por um pergaminho qualquer de bacharel em Ciências. Não faltavam no País estabelecimentos de ensino secundário, Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia e outras.

A Tese nº 105 redigida pelo Dr. Fernando de Magalhães, aprovada pela Comissão de Ensino Superior, trouxe à luz a necessidade da organização dos quadros nacionais, o qual entregou o problema ao estudo da I CNE, em que julgava inadiável (MAGALHÃES, 1997):

- A instrução secundária integral;
- A instrução superior científica, profissional e técnica em escolas adequadas, centros também de prática da ciência pura, que visavam, além da cultura geral, estudo metódico, completo, especializado das necessidades regionais no que dizia respeito ao desenvolvimento demográfico e econômico de cada zona;
- A seleção rigorosa dos indivíduos destinados aos estudos superiores pelo concurso de admissão e pela limitação das matrículas.

Conclui-se que as Teses apresentadas na I CNE (1927) trataram de diversas temáticas comuns a todas as etapas de ensino, como por exemplo, da necessidade da criação de um Ministério da Educação Nacional fundamental para a reorganização do ensino como um todo, do problema da formação do professorado que seria resolvido a partir da criação de uma Faculdade (Letras, Ciência e Filosofia) e da importância da educação moral no ensino secundário e superior.

Especificamente em relação ao ensino superior, as teses trouxeram à tona a questão da necessidade da elaboração de um projeto de criação da Faculdade de Letras e Ciências para formação do professorado, pois a figura docente representava a alma do ensino.

Outra questão dizia respeito ao desenvolvimento da pesquisa científica, considerando que a contribuição brasileira era praticamente nula, sendo, na realidade, desenvolvida por espíritos isolados e autodidatas.

As questões comuns às faculdades eram sobre a necessidade de sindicalização da profissão, da resolução das dificuldades materiais, da baixa qualidade do ensino diante de noções superficiais e da falta de preparo técnico/prático, pois apenas eram desenvolvidas de modo rudimentar pelo Curso de Medicina, como também da necessidade de codificação dos princípios éticos.

O ápice da questão era que o mundo atual passou a exigir a atividade prática, conseqüentemente, não era mais suficiente apenas o desenvolvimento da mentalidade enciclopédica.

Quanto aos Cursos de Engenharia, o maior problema era desencadeado pela falta de cursos especializados na área, pois muitas disciplinas ministradas não possuíam aplicabilidade na vida profissional, como também se observou a inexistência de algumas especialidades necessárias, por exemplo, da Engenharia Agrícola.

Outra solicitação se tratou da necessidade de regulamentação da profissão do engenheiro, pois a situação em que se encontrava esses profissionais divergia em relação à realidade dos médicos e dos advogados. Os dentistas e os farmacêuticos, em determinados Estados do País, tinham o exercício profissional regulamentado.

II CNE (1928)

A II CNE ocorreu em Belo Horizonte, entre 4 e 11 de novembro de 1928. No discurso de abertura do evento, Dr. Antonio Carlos falou sobre a importância de a questão educacional ser tratada como um problema nacional, sendo de responsabilidade do Governo e da elite brasileira (INEP, 2004).



Figura 14 - II CNE. Sessão de Abertura. Belo Horizonte, 1928. O presidente do Estado de Minas Gerais, Dr. Antonio Carlos, profere seu discurso
Fonte: Arquivo da ABE. In: INEP, 2004.

No Congresso, foram apresentadas 63 teses, dispostas da seguinte maneira (INEP, 2004):

- Ensino Primário: da necessidade de uniformização do ensino primário sob bases nacionalistas, porém que visasse o atendimento e respeito às necessidades locais e regionais, da importância da orientação profissional, da revisão de compêndios das escolas primárias e do plano de alfabetização no Brasil.
- Ensino Secundário: percebido como o coração de toda a obra da cultura de um país. A comissão responsável pelo ensino secundário foi formada por um grupo heterogêneo composto por membros da ABE, do Colégio Pedro II, dos Estados, docentes de universidades, lentes de ginásios oficiais e equiparados e políticos. Foi impossível chegar a um acordo e, dessa forma, a II CNE concluiu que a pauta sobre o ensino secundário seria discutida exclusivamente no próximo evento.
- Ensino Normal, Técnico e Profissional: tratou da necessidade da unificação do Ensino Normal, percebido como um pré-requisito fundamental para a renovação dos processos educacionais, preconizada pelo método ativo a ser aplicado ao ensino primário, secundário e escolas normais. Partindo da unificação do ensino normal, em que a União, a partir da organização do Ensino Normal e da adoção de tal metodologia, formariam professores aptos a educar o povo brasileiro.
- Ensino Superior: entre as Teses apresentadas na II CNE, a única que abordou diretamente sobre o ensino superior foi o Relatório Tobias Moscoso²⁷, *Sobre o problema universitário* e a contribuição da UMG como resposta ao Inquérito de 1928²⁸ promovido pela ABE. Portanto, da necessidade de se darem às universidades, percebidas como aparelhos de verdadeira criação científica, autonomia administrativa e didática e regime de livre concorrência. E foi realizada a Conferência de João Simplício, *A Escola de Engenharia de Porto Alegre, sua constituição, sua finalidade*²⁹.

É importante esclarecer que a Escola de Engenharia de Porto Alegre não se trata de um objeto de discussão dessa investigação porque inicialmente ofertava cursos técnicos-profissionais. Era composta por onze institutos. Através de seus institutos, a Escola de

²⁷ O Relatório Tobias Moscoso fazia parte do acervo da ABE. Foi encontrado em estado precário e incompleto. Foi iniciado com trechos em manuscrito, completados com outros resultantes de colagens de recortes do *Jornal Minas Gerais*, Órgão Oficial dos Poderes do Estado, cuja coleção integra a Seção de Periódicos da Biblioteca Nacional.

²⁸ O Inquérito de 1928 se refere a um assunto tratado ainda nesse capítulo, em respeito a ordem cronológica dos acontecimentos.

²⁹ Fonte: Minas Gerais – Órgão Oficial dos Poderes do Estado, nº 273, de 23/11/1928.

Engenharia possibilitava o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão (Morosini; Franco, 2006). Assim, representou o pilar do ensino superior no Rio Grande do Sul e a gênese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul no ano de 1934 (HEINZ, 2009; MOROSINI; FRANCO, 2006; SIMPLÍCIO, 2004).

A Conferência objetivava delinear a história da Escola desde a sua criação (1896) até a data do evento (1928). Além dessa função educativa, a Escola de Engenharia, desde os seus primórdios, atendeu diversas áreas do conhecimento vinculadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e se aproximou da concepção de universidade moderna, caracterizada pela estrutura, formato e funções desempenhadas pela Escola (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Os Estatutos de 1922 e relatórios da época qualificam-na como Universidade Técnica. O uso do termo universidade sucedia uma estruturação concreta que se aproximava da ideia de universidade (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Ao longo de 30 anos, foi construída uma instituição forte, caracterizada pelos seus feitos, como por exemplo, pelo desempenho da pesquisa, pela preocupação relacionada à formação e à qualificação de seus docentes, pela busca de articulações internacionais e pelas edificações que refletiam o requinte da arquitetura da época (MOROSINI; FRANCO, 2006).

A utilização da denominação Universidade Técnica, tal qual constava nos Estatutos de 1922, era uma tentativa de formalizar o que já estava sendo construído, paulatinamente, ao longo da trajetória da Escola de Engenharia (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Além disso, a influência francesa, atuante na sociedade brasileira na década de 1920, repercutiu na estruturação e na ação da Escola de Engenharia. Mas não se poderia omitir a influência alemã, manifestada, inclusive, no termo Universidade Técnica (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Por último, a autonomia e poder conferidos à Escola de Engenharia era uma outra característica presente, na medida em que representava o braço hegemônico do Estado. Tal poder legitimava-lhe a introdução do nome Universidade Técnica nos estatutos, mas, ao mesmo tempo, a sua dependência em relação ao Estado, fazia com que continuasse a denominar-se como Escola até o reconhecimento formal, em 1931 (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Até 1929, a instituição teve 25.936 alunos matriculados e 1.033 formandos. Entre as atividades da Escola de Engenharia, a que mais se aproximava da ideia de universidade era a pesquisa, presente no Laboratório Carlos Chagas que integrava o Instituto Borges de Medeiros, como também pelos Institutos Experimental de Agricultura e Astronômico-Meteorológico. A título de exemplo, o Instituto Borges de Medeiros era considerado um verdadeiro Instituto de ensino e pesquisa, responsável pelo desenvolvimento de trabalhos em diferentes áreas agropecuárias (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Além disso, a preocupação da Escola de Engenharia, pela construção do conhecimento e sua disseminação, era expressa na exigência de trabalho final que o discente defendia perante uma comissão, como também pela publicação dos conhecimentos produzidos na Revista *Egatea* (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Uma prática merece ser destacada: anualmente, todos os diretores de departamentos enviavam um relatório minucioso ao Presidente da Escola. Também procediam, assim, os Institutos e os demais estabelecimentos. O material produzido era compilado em um relatório confeccionado pelo Presidente, que era apresentado ao Conselho Universitário, possibilitando a socialização do conhecimento para as comunidades extrauniversitárias (MOROSINI; FRANCO, 2006).

Dessa maneira, a face universitária também se manifestou através da socialização do conhecimento a partir das diversas atividades de extensão realizadas, refletindo a preocupação com o desenvolvimento econômico do Estado, com a ascensão cultural da população; portanto, da vinculação entre a cultura e o patamar científico-tecnológico de uma sociedade. Era ofertado pelo Serviço Ambulante da Escola de Engenharia, pela oferta de cursos noturnos e dos estudos dirigidos para o desenvolvimento agropecuário e agroindustrial (MOROSINI; FRANCO, 2006).

- Ensino Agrícola: as escolas agrícolas brasileiras deveriam ter mais um caráter prático que teórico. O ensino técnico profissional merecia ser cuidado pelos educadores e poder público, inclusive em relação aos recursos necessários à sua manutenção e em respeito às particularidades locais e regionais. E, como aconselhamento, que cada Estado tivesse a sua Escola Superior de Agricultura, conjuntamente com a cooperação do Governo Federal (restrita à função fiscalizatória), objetivando a instrução da juventude rural.
- Educação Política: foi discutido a respeito do voto feminino e da importância da participação da mulher nas funções e mandatos políticos. No evento, a educação política era percebida como um assunto a ser tratado com urgência por todas as etapas de ensino, tendo como pautas: o culto ao civismo no lar e escola, do direito ao voto como exercício da cidadania, do desenvolvimento da consciência do cidadão e do dever de exercê-lo com devotamento e patriotismo.
- Educação Social: tratou de assuntos que trouxeram a discussão sobre a finalidade técnico-social da escola brasileira, tais como: a importância da educação feminina, da oferta de atividades como o escotismo (implantado em algumas escolas primárias), da necessidade do ensino antialcoólico nas escolas, da educação moral e da unidade nacional.

- Educação Sanitária: partiu do pressuposto de que a consciência sanitária do povo se constituía por intermédio da saúde, tendo como ponto de partida a instrução das massas e da educação infantil a partir do ensino primário, visando a formação de bons hábitos de higiene.
- Educação Doméstica: evidenciou a urgência da criação de escolas especiais para a educação feminina, sendo um espaço em que a mulher pudesse elevar seu nível mental e se preparar para um novo modo de vida; portanto, para o desenvolvimento da indústria e da lavoura, sem que fosse necessário abandonar as atividades domésticas.
- Ensino Artístico: tratou da importância da proteção e da preservação dos edifícios sacros e profanos considerados de alto valor artístico. Assim, foi solicitada uma avaliação técnica para o tombamento e realização de estudos das condições atuais dos monumentos de arte do Estado e que esses edifícios públicos pertencentes ao Estado fossem de preferência vazados em arquitetura nacional. A exemplo, da Casa do Aleijadinho, em Ouro Preto, com a intenção de cultuar a memória desse grande artista brasileiro.
- Assuntos Especializados: abordou sobre a educação da criança percebida como responsabilidade pertencente à família e à escola.

Entre as temáticas pertencentes a todas as etapas de ensino, mas, que diziam respeito diretamente ao ensino superior se destacaram: a preocupação com as necessidades locais e regionais de ensino, a necessidade da educação política e do desenvolvimento de hábitos saudáveis direcionados à formação cívica e humana, formação e reciclagem do professorado, criação de bolsas de estudo e serviço de orientação profissional nas escolas.

Percebe-se que o ensino independente de sua modalidade se direcionava ao ensino puramente teórico. Esta era uma queixa recorrente ao longo dos anos, assim como a falta de apoio governamental a nível federal e estadual, percebidos como fundamental para o desenvolvimento das atividades escolares, pois se limitavam ao caráter fiscalizatório.

Diante do levantamento dos assuntos tratados na Conferência, ficou evidente que as questões referentes ao ensino primário, secundário e superior precisavam ser desenvolvidas harmonicamente e tratadas como um único problema.

Seção do ensino superior

A Seção do ensino superior, presidida pelo Deputado João Simplício, levou ao plenário a monografia do Prof. Tobias Moscoso, *Sobre o problema universitário* e a contribuição da UMG como resposta ao inquérito de 1928 promovido pela ABE. Assim, recomendou a inserção de ambos os trabalhos nos Anais da II CNE (MOSCOSO, 2004).

Levando em consideração o valioso subsídio de esclarecimento que representaram tais trabalhos, a Seção aceitou, aprovou e propôs à Conferência, as seguintes conclusões apresentadas pelo Prof. Tobias Moscoso, apenas à sua monografia (MOSCOSO, 2004, p. 39):

- 1ª) Não se pode prefixar tipo de universidade adotável como padrão único para todo o País.
- 2ª) O que cumpre uniformizar é o preparo fundamental para a matrícula nas universidades.
- 3ª) Na organização das universidades, deve atender-se às condições peculiares a cada uma, pela região correspondente, o destino para que vise encarregar os discentes, a natureza das pesquisas e contribuições científicas puras que pretenda desenvolver ou o aperfeiçoamento técnico e profissional que entenda promover.
- 4ª) As universidades deverão cuidar de desenvolver, com a maior documentação possível, os estudos referentes ao nosso País, animando e nutrindo, assim, a unidade nacional.
- 5ª) Às universidades cabe zelar pelo enriquecimento da bibliografia brasileira, favorecendo, por meio de prêmios e subvenções, a publicação de obras didáticas, sobretudo relativas a assuntos do Brasil.
- 6ª) As universidades devem gozar de autonomia integral, assegurada pela existência de patrimônio estável que o doador lhe conceda, com a cláusula de inalienável, intransferível e insub-rogável, e cuja renda mínima baste para a manutenção normal de todos os seus serviços de ensino e administração.
- 7ª) A ABE fica encarregada de apelar, em nome da II Conferência ora reunida, para os poderes públicos federais e estaduais, no sentido de que, separadamente ou mediante acordo, constituam, nos termos da conclusão 6ª (acima), patrimônios que sejam outorgados às universidades já existentes e a outras cuja criação às condições atuais do País justifiquem.
- 8ª) Nas universidades brasileiras, urge desenvolver a pesquisa científica.

9ª) O ensino secundário não é função precípua da universidade. Quando, porém, ela o mantenha, convém que obedeça ao princípio da uniformidade a que se refere a conclusão 2ª.

10ª) As universidades devem manter-se sob regime de livre concorrência, sem regalias diferenciais ou favores peculiares, para que entre elas se estabeleçam o estímulo ao melhoramento e à seleção mediante a eficácia comprovada do ensino ministrado.

O espaço universitário era composto por escolas e faculdades isoladas, que, apesar de serem denominadas como universidades, na realidade, eram constituídas por uma organização rudimentar e fragmentada que não levava em consideração as particularidades locais e regionais, nem os problemas nacionais. Os problemas e os desafios apresentados a respeito das universidades ainda são questões atuais.

Além disso, o ensino de cunho profissional era, nelas, de caráter utilitarista, considerando a quase inexistência da pesquisa científica. Outros desafios se referiam às políticas educacionais de bases frágeis e descontínuas elaboradas e executadas por governantes que desconheciam a realidade educacional, sendo imprescindível às universidades o suporte governamental e o gozo da autonomia administrativa, financeira e didática.

O Inquérito de 1928

Como vimos até o presente momento, é plausível afirmar que existia uma insatisfação em relação à forma pela qual se deu a criação da primeira universidade brasileira em 1920, a URJ, pois era considerada pelos intelectuais como uma instituição criada apenas *in nomine*.

Esse descontentamento foi a motivação da ABE para promover o Inquérito a respeito do ensino superior. Nesse contexto, buscamos considerar as principais questões e disputas sobre a organização e implantação do regime universitário no Brasil nos anos de 1920, defendidas por diferentes intelectuais no referido Inquérito.

Rememorando o terceiro capítulo, a URJ, resultou da justaposição das três escolas existentes, que ocorreu sem maior integração entre elas. Para Fávero (2006), um fato não se pode negar: essa instituição reavivou e intensificou o debate a respeito do problema universitário brasileiro.

Em 1927, a Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE convocou uma comissão organizadora para compor o Inquérito sobre *O Problema Universitário Brasileiro*. Foi composta pelos seguintes membros: Domingos Cunha, Roquete Pinto, Ferdinando Laboriau, Inácio Azevedo Amaral, Levi Carneiro, Raul Leitão da Cunha e Vicente Licínio Cardoso (VARGAS, 2006).

Em 1929, ano de sua publicação, constavam os depoimentos do Inquérito de 1926, de responsabilidade de Fernando Azevedo, como pauta discutida no terceiro capítulo, que discorreu sobre o ensino paulista; bem como da participação ativa do Conselho Universitário e do reitor da UMG (F. Mendes Pimentel) na II CNE, em 1928, assim, tais acontecimentos culminaram na elaboração do Inquérito de 1928 (VARGAS, 2006).

A ABE contou com o apoio do *O Jornal e Jornal do Comércio*, do Rio de Janeiro e do OESP, de São Paulo. Nesse documento, o intuito dos organizadores era debater a respeito dos problemas enfrentados pela universidade brasileira, não somente entre os intelectuais, pois também contaram com a participação da comunidade científica, na tentativa de quebrar o ciclo imposto pelas reformas educacionais (VARGAS, 2006).

O documento foi dividido em duas partes: a primeira constava teses desenvolvidas a respeito da universidade brasileira, pelos educadores responsáveis pela comissão organizadora da ABE, composta por membros cariocas. A segunda direcionada às respostas obtidas pelos intelectuais/educadores convidados (VARGAS, 2006).

O Inquérito de 1928, intitulado *O problema universitário brasileiro*, foi confeccionado e disposto em quinhentas cópias custeadas pelos próprios autores e seus volumes distribuídos de acordo com as cotas de participação no rateio. Os exemplares restantes foram vendidos e sua verba revertida à Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE; fato que ressaltava o caráter cívico da entidade (BONTEMPI JR, 2017).

Como vimos anteriormente, a seção do ensino superior ocorrida na II CNE (1928) foi presidida pelo Deputado João Simplício a partir da discussão da monografia formulada pelo Prof. Tobias Moscoso, *Sobre o problema universitário*, que delineou as seguintes recomendações (MOSCOSO, 2004):

- Não adoção de um modelo único de universidade;
- Uniformização da matrícula na universidade;
- Organização da universidade: respeito às particularidades locais e regionais;
- Realização de estudos universitários direcionados ao nosso País;
- Enriquecimento da bibliografia brasileira, do estímulo à publicação;
- Gozo de autonomia integral, assegurada por patrimônio e renda mínima;
- Em nome da II CNE, a ABE ficou encarregada de apelar aos poderes públicos federais e estaduais para que se constituíssem patrimônios outorgados à universidade;
- Urgência para o desenvolvimento da pesquisa científica;
- O ensino secundário não é função precípua da universidade;

- As universidades devem manter-se sob regime de livre concorrência, sem regalias diferenciais ou favores peculiares, percebidas como estímulo ao melhoramento e à seleção.

Conforme Araújo (2013), o Inquérito foi dividido em duas partes, a primeira contendo as sete teses (perguntas) redigidas pela Comissão Organizadora, coordenada pela ABE. A segunda, às respostas, que representavam o posicionamento dos sete Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná.

Considerando as sete Teses, o Inquérito de 1928 continha depoimentos representativos da discussão e do posicionamento a respeito da universidade brasileira, constituído pelos seguintes eixos temáticos:

- F. Labouriau. O problema universitário brasileiro, p. 7-13;
- E. Roquette Pinto. Organização universitária, p. 14-18;
- Vicente Licínio Cardoso. Creação de focos de brasilidade, p. 19-25;
- Raul Leitão da Cunha. A crise actual do ensino, no Brasil – seu factores e seus aspectos, p. 26-31;
- Ignácio M. Azevedo Amaral. O professor e o alumno, p. 32-44;
- Domingos Cunha. A situação financeira do professorado universitário; suas deficiências, p. 45-51;
- Levi Carneiro. Legitimidade e conveniência do concurso estadual para a solução do problema universitário, p. 52-67 (ARAÚJO, 2013, p. 375).

Vale ressaltar que, dos sete membros, seis possuíam formação superior; portanto, considerados profissionais preparados para organizar o material e discutir com propriedade a respeito das temáticas em pauta (ARAÚJO, 2013).

A investigação foi baseada na elaboração de um questionário que continha as seguintes questões; foram elas:

- I- Que typo universitario adoptar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?
- II- Não convirá, para solução do nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes, como Observatorios, Museus, Bibliotecas, etc., provendo á sua articulação no conjuncto universitário?
- III- Não é oportuno realizar, dentro do regimen universitário, uma obra conscientemente nacionalizadora do espírito da nossa mocidade?
- IV- Não seria de todo útil aos governos estaduaes auxiliem ao governo federal na organização universitária?
- V- Não convém estabelecer mais íntimo contacto entre o professor e o alumno? Como conseguil-o?
- VI- Não convém a adopção, onde possível do livro texto (systema norte-americano) em substituição gradual ao ensino oral?
- VII- É satisfactória a situação financeira do professorado universitário? Não se impõem medidas reparadoras? (O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, 1929, p. 337-343).

Pode-se verificar que os organizadores do referido Inquérito pretendiam controlar, em grande medida, as respostas emitidas pelos participantes. Para a afinação das respostas utilizaram como estratégia perguntas indutoras de respostas. Dessa maneira, verificou-se que, as questões, exceto a primeira, foram formuladas com o intuito de induzir as respostas em consonância com as teses dos organizadores do Inquérito (FARIA, 2021).

Assim, “pode-se pressupor que a função das perguntas indutoras era fazer com que os intelectuais se limitassem a responder exatamente às questões que interessavam à comissão organizadora do inquérito” (FARIA, 2021, p. 86).

Ademais, esperava-se que as respostas estivessem em consonância com as concepções de seus organizadores, com a intenção de legitimar, perante a comunidade intelectual o ideal de universidade brasileira na concepção da ABE (FARIA, 2021). Vale ressaltar que, como vimos ao longo dessa investigação, estavam em disputa diferentes propostas para a universidade brasileira.

A princípio, os intelectuais da ABE representavam a elite que tinha uma missão específica: a defesa da reorganização da universidade brasileira, inclusive dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, assumindo para si, o desejo de elevação cultural do país (FARIA, 2021).

Dentre as teses, a de Vicente Licínio Cardoso se destacou, pois considerava como uma das atribuições da universidade a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da consciência brasileira, a ser formada por nossa elite, sendo esta responsável por nosso destino histórico e, assim, propiciar a nacionalização da nossa cultura (BONTEMPI JR, 2017).

Delegaram às elites, percebidas como o grupo conhecedor da ciência e da cultura, a incumbência de lidar com o progresso como algo inevitável e de unificar as funções de cultura e brasilidade como parte de um projeto político voltado à nacionalidade (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017; CARVALHO *et al.*, 2011).

Uma das conclusões de Tobias Moscoso, apresentadas na II CNE (1928), a respeito do ensino superior no Brasil, corresponde à nacionalização da cultura quando disse que as universidades deveriam desenvolver estudos referentes ao nosso País; portanto, produtoras de ciência e do conhecimento sobre a cultura brasileira. Nesse quesito, destaca-se a figura do professor como sendo responsável por esse processo (O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, 1929).

Concluindo, as respostas ao Inquérito da Comissão da ABE, de forma unânime, foram contrárias à adoção de um modelo único institucional. Além disso, consideraram que as funções atribuídas às universidades fossem baseadas no tripé: ensino, pesquisa e extensão; portanto, da

relação entre a teoria e a prática, bem como consideravam a pesquisa científica uma atividade acadêmica de extrema importância (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017; Carvalho *et al.*, 2011).

Em relação ao ensino, tratava-se de escolher os meios mais convenientes para a transmissão do conhecimento, a ser feito de duas maneiras: o ensino pelo livro, afirmado como prática pedagógica norte-americana, estabelecidas concretamente pelas diretrizes escolanovistas. E, o ensino oral, “através de preleções, conferências, demonstrações, experiências, aulas práticas em laboratórios e em gabinetes”; portanto, devotada ao ensino prático (ARAÚJO, 2013, p. 379).

A extensão universitária destinava-se a levar ao conhecimento do público o que vinha sendo desenvolvido no meio acadêmico realizado através dos cursos e conferências, ou seja, considerada uma atividade inerente às universidades ao lado do ensino, tendo como exemplo os cursos e conferências desenvolvidas pela ABE (ARAÚJO, 2013).

Quanto à pesquisa, era considerada como uma atividade de extrema importância, sendo ela considerada a maior razão de ser da universidade. Assim, impunha-se as futuras universidades a criação de instituições destinadas ao desenvolvimento dos estudos de pesquisa científica e a formação de pesquisadores em todos os ramos do conhecimento (ARAÚJO, 2013).

Na visão de Laboriau (1929), os pesquisadores deveriam ter obrigações didáticas reduzidas, como também que tivessem os recursos materiais assegurados, tais como laboratórios, aparelhos, observatórios, bibliotecas, periódicos para a divulgação de seus trabalhos, dentre outros. Além disso, também foi mencionado no Inquérito a defesa do tempo integral de trabalho e remuneração adequada ao docente (ARAÚJO, 2013).

Concluindo, defendia-se a construção de uma universidade brasileira como não resultante apenas pela justaposição de faculdades, mas que expressasse um espírito universitário assentado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ARAÚJO, 2013).

As universidades tinham o importante papel na formação cívica e científica como garantias de democracia e de justiça, conforme interpretação feita por Alberto Torres, em sua concepção de universidade, na expectativa de formar uma elite ilustrada como condutora das massas e da nova ordem política e social (ARAÚJO, 2013; BONTEMPI JR, 2017; CARVALHO *et al.*, 2011).

A seguir, apresentamos o quadro síntese das respostas promovidas pelo Inquérito de 1928, sobre *O problema universitário brasileiro*.

Autores	Respostas
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. F. Laboriau (Rio); - Prof. E. Roquette Pinto (Rio); - Dr. Levi Carneiro (Rio); - A. A. de Azevedo Sodré (Rio); - Alcides Bezerra (Rio); - Amaury de Medeiros (Pernambuco); - A. Ozorio de Almeida (Rio); - Bernardino José de Sousa (Bahia); - Caio Moura (Bahia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Sua origem histórica impossibilitou a evolução do ensino superior brasileiro; - A não redução a simples adaptação das universidades brasileiras aos modelos pré-estabelecidos (francês, inglês, alemão ou americano), mas de um ensino adequado às nossas necessidades e tradições (regionalismo e nacionalismo); - A não adoção de um modelo único de universidade; - A universidade não formada pela simples aglutinação de escolas profissionais, de origem artificial, a partir de extensas legislações.
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. F. Laboriau (Rio); - A. Fontes (Rio); - Alcides Bezerra (Rio); - Bruno Lobo (Rio); - Prof. E. Roquette Pinto (Rio); - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Conselho Universitário (UMG). 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de criação do “espírito universitário”, do estreitamento da relação professor-aluno, do desenvolvimento do interesse público (extensão universitária), ou seja, a questões próprias ao ensino. A universidade percebida como um foco de cultura (artística, literária e filosófica) e brasilidade, ou seja, de um complexo universitário; - Espírito universitário assentado no ensino, pesquisa e extensão; - O Estado deveria promover a articulação entre as universidades brasileiras e os institutos consagrados (a exemplo do museu Nacional e Instituto Butantan). As universidades estrangeiras percebidas como parte desse complexo universitário, dedicados à pesquisa científica, ao aperfeiçoamento e à especialização dos seus mestres.
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. F. Laboriau (Rio); - Prof. E. Roquette Pinto (Rio); - A. A. de Azevedo Sodré (Rio); - A. Ozorio de Almeida (Rio); - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Caio Moura (Bahia). 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da pesquisa científica, considerada o “sistema nervoso da sociedade”, pois, sem ela, perderia a universidade sua razão de ser; - Um grave problema se tratava da indisciplina intelectual do povo brasileiro. Na realidade, os filhos da elite objetivavam a aquisição de um título e das vantagens imediatas proporcionadas por ele (caráter utilitarista); - Inclusão de outras profissões no conjunto universitário; - O preparo para o exercício profissional, sem prejuízo do desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica, visto como um conjunto harmonioso.
<ul style="list-style-type: none"> - A. A. de Azevedo Sodré (Rio); - Alcides Bezerra (Rio); - Amaury de Medeiros (Pernambuco); - Bruno Lobo (Rio); - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Caio Moura (Bahia); - Conselho Universitário (UMG). 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia administrativa, didática e disciplinar necessária às universidades; - Caberia à União e aos Estados a iniciativa de atender aos interesses sociais, mediante a doação de um patrimônio inalienável, de um terreno para as instalações necessárias, diante da impossibilidade da iniciativa de recursos privados financeiros; - A universidade deveria ser mantida pelo Estado e sua direção incumbida ao reitor, ao Conselho Universitário e da importância da participação do corpo docente e discente.
<ul style="list-style-type: none"> - Coryntho da Fonseca (Rio). 	<ul style="list-style-type: none"> - Nosso país constitui uma verdadeira aristocracia, pois não leva em consideração as necessidades da população que era, em sua maioria, analfabeta. A solução para tal problema seria a criação de bolsa escolar nas universidades privadas (oficiais).
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. E. Roquette Pinto (Rio); - Prof. Vicente Licínio Cardoso (Rio); - Bernardino José de Sousa (Bahia); - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Caio Moura (Bahia); 	<ul style="list-style-type: none"> - A criação de focos de brasilidade: o movimento universitário como propulsor da alta cultura nacional.

<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Raul Leitão da Cunha (Rio); - Dr. Levi Carneiro (Rio); - A. Ozorio de Almeida (Rio); - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Caio Moura (Bahia); 	<ul style="list-style-type: none"> - A crise do ensino originada mediante a falta de organização de todas as etapas de ensino (primário, secundário, profissional e superior); - De acordo com Caio Moura, conjuntamente com o Ministério da Educação, fazia-se necessária a organização de três serviços de alta importância: um Comitê Consultivo (em substituição ao Departamento Nacional de Ensino); um Departamento de Informações e Memórias (para a publicação do ensino brasileiro e estrangeiro) e um Conselho de Educação e Registro Profissional (com a finalidade de fiscalizar e de registrar os profissionais diplomados).
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Raul Leitão da Cunha (Rio); 	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao ensino superior: falta de instrução fundamental, de rotina escolar, adoção de métodos de ensino anacrônicos, renovação de leis a curto prazo (descontinuidade) e incerteza teleológica.
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Ignacio M. Azevedo do Amaral (Rio); - Bernardino José de Sousa (Bahia); 	<ul style="list-style-type: none"> - A necessidade da organização de programas de estudos, exercícios e trabalhos práticos (teoria e prática).
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Domingos Cunha; - C. A. Barbosa de Oliveira (Rio); - Caio Moura (Bahia); - Conselho Universitário (UMG). 	<ul style="list-style-type: none"> - A questão do professorado: remuneração adequada e novas atribuições (revisão da atuação didática, comprometimento com a investigação científica, envolvimento em questões administrativas e regulamentação de leis, organização de memórias, publicação de livros, realização de conferências e viagens a centros de cultura e produções originais).
<ul style="list-style-type: none"> - Prof. Raul Leitão da Cunha (Rio); - Affonso de E. Taunay (SP); - A. Ozorio de Almeida (Rio). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reforma pelas cimalhas (antagônicas, descontínuas e de vida efêmera), executadas por cada ministro, a sua maneira, a partir de um grupo restrito de meia dúzia de pessoas que não compreendiam o assunto.
<ul style="list-style-type: none"> - F. Azzi (São Paulo). 	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do papel da universidade no progresso brasileiro, necessária para a ordem política, o equilíbrio social, econômico e financeiro, formulados por um sistema complexo. A questão educacional considerada um dos principais problemas brasileiros.

Quadro 07 - Síntese das respostas do Inquérito de 1928, sobre *O problema universitário brasileiro* promovido pela ABE

Fonte: elaborado pela autora (2022) a partir do material extraído do livro *O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação*, 1929.

Em suma, as respostas obtidas pelo Inquérito de 1928 deixaram evidente o papel atribuído às elites como sendo o grupo responsável pelo desenvolvimento da ciência e da cultura brasileira, como também por conduzir as massas, necessário ao progresso material e espiritual do povo brasileiro.

Nesse sentido, a universidade era percebida como um espaço vital e necessário para o estabelecimento da ordem política, do equilíbrio social, econômico e financeiro, vistos como um sistema complexo. A questão educacional foi atribuída como um dos principais problemas de nosso país.

Os problemas identificados a respeito da organização da universidade brasileira da década de 1920, analisados isoladamente pelo referido Inquérito da ABE, foram compreendidos

como passíveis de correção ou melhoria, desde que fossem mobilizados pela vontade política e engajamento dos intelectuais (FARIA, 2021).

Em relação à concepção a respeito da universidade brasileira, contida no Inquérito de 1928, resumia-se, com excelência, nas palavras de Tobias Moscoso:

Universidade, a valer, é coisa que não temos. O que no Rio de Janeiro existe é uma simbiose, por simples justaposição de escolas que nasceram separadas. Vivem sem solidariedade e se afastam entre si nas exigências vestibulares, no regime da vida escolar, em praxes administrativas, em providencias de caráter didático e em muitos outros pontos. Entre as escolas que nominalmente constituem a universidade, não há vínculo seguro, comunhão de patrimônio, congregação conjunta ou conselho deliberativo que lhes dê, em unidade, normas de marcha quotidiana (O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, 1929, p. 486).

Alcides Bezerra, ao fazer referência à URJ, declarou: “Essa universidade que temos aí, formada pela reunião de três escolas superiores, não é propriamente uma universidade: falta-lhe muito, poderia dizer, falta-lhe quase tudo para tal” (O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, 1929, p. 107). A URJ, incompleta, alvo de críticas acentuadas, mesmo nessas condições, servia de modelo para as demais universidades brasileiras (FARIA, 2021).

O Inquérito de 1928 buscou não somente o consenso em relação às questões pertencentes à universidade brasileira, pois na década de 1920 surgiu “uma consciência nova acerca da Universidade”, principalmente expressas pelas CNE (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Embora o referido Inquérito tenha buscado estabelecer um consenso no interior da comunidade docente, partindo das perguntas elaboradas que já traziam embutidas as respostas, na realidade, por outro lado, revelaram diferentes princípios e concepções pedagógico-filosóficos em relação à ideia de universidade (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Concluindo, a ABE pretendia enaltecer suas concepções a respeito da universidade ideal para o país, mas, ao mesmo tempo, objetivava “convencer seus interlocutores de que a universidade, criada em 1920, pelo Decreto nº 14.343, era uma fantasia política, uma vez que não representava o conceito de uma verdadeira universidade” (FARIA, 2021, p. 122).

Nesse sentido, os intelectuais participantes do Inquérito de 1928 foram intérpretes dos impasses da universidade dos anos de 1920, a partir de cada problema identificado na organização da universidade brasileira, que, analisado de forma isolada no referido Inquérito, foi compreendido como passível de correção ou melhoria, desde que existisse vontade política e engajamento dos intelectuais (FARIA, 2021).

Este engajamento foi pensado no sentido de avaliar a universidade para além de uma simples instituição de ensino superior, como também da revisão de seus objetivos e reelaboração de nossas necessidades (FARIA, 2021).

Assim, não bastava legitimar as concepções e conceitos de universidade ideal, era preciso conquistar a opinião pública e estabelecer interlocução com o Governo, “cujo poder mantinha a universidade limitada por uma organização incapaz de representar o conceito de universidade brasileira, idealizada pela ABE” (FARIA, 2021, p. 197). Dessa maneira, a mediação entre ABE e Estado fazia-se fundamental para que se tornasse possível a reorganização da universidade brasileira (FARIA, 2021).

Era necessário convencer os governantes de que um novo projeto de universidade precisava ser estruturado. Nesse sentido, defendia-se que a universidade brasileira necessitava de uma orientação precisa, partindo dos estudos/inquéritos realizados por intelectuais capacitados, mas essas propostas tinham que ser legitimadas politicamente, pois os projetos realizados sem estudos não passavam de reformas pelas cimalthas (FARIA, 2021).

Nesse sentido, os intelectuais, ao expor as razões históricas que mantinham a universidade brasileira em um modelo apontado como ultrapassado, detectavam a incompetência dos políticos em gerir o ensino superior brasileiro (FARIA, 2021).

“Argumentação que, em grande medida, produziu o embate entre a universidade institucionalizada *in nomine*, segundo o termo dos organizadores do Inquérito, e a universidade ideal, que deveria ser consolidada a partir das premissas estabelecidas pela ABE (FARIA, 2021, p. 208).

Ao mesmo tempo, o discurso contido no Inquérito de 1928 se assemelhava às regras da conversação no campo político, considerando que os debates visavam à legitimação das concepções pré-estabelecidas pela ABE e desqualificavam qualquer argumento contrário (FARIA, 2021).

Visto, portanto, com o distanciamento que o tempo permite, o debate sobre o lugar dos intelectuais na República Velha prenunciava uma rota crescentemente hostil às liberdades e aos direitos individuais, pois a idéia de um Estado intervencionista ganhava amplos setores da inteligência. A nova forma estatal que se consolidará na década de 1930, subordinando os interesses de indivíduos e grupos a uma “razão nacional”, deixaria clara a dupla identidade dos intelectuais naquele contexto: como inteligência aplicada ao esforço de modernização do país e como estrato profissional da nova ordem corporativa, isto é, como figuras, respectivamente, da política e da sociologia (CARVALHO, 2007, p. 22).

O engajamento político e educacional desses intelectuais não se expressou somente como uma forma de desenvolvimento e elevação cultural do país, mas também como uma missão social assumida pelo grupo. Com efeito, produziu-se um discurso coletivo tido como legítimo o suficiente para servir como um importante instrumento político perante a comunidade acadêmica, o Estado e a sociedade (FARIA, 2021).

Em suma, os Inquéritos de 1926 (capítulo 3) e 1928 se constituíram em estudos de extrema importância, considerando que ainda mobilizam discussões sobre a questão educacional.

Além disso, houve considerações a respeito da necessidade de desenvolvimento do espírito universitário, da pesquisa científica como parte essencial da vida universitária e de sua vinculação com o ensino e as atividades de extensão, da necessidade de criação de focos de brasilidade, da questão do professorado, do acesso, da democratização e da importância da qualidade do ensino, dentre outros.

Certamente, as contribuições fornecidas pelos referidos Inquéritos foram de vital importância para a compreensão das questões educacionais desencadeadas nos anos 1920, como mostra o quadro a seguir.

Autores	Respostas
<ul style="list-style-type: none"> - Vicente Licínio Cardoso; - Fernando de Azevedo; - Arthur Neiva (S. Paulo); - Mario de Souza Lima (S. Paulo); - Ovidio Pires de Campos (S. Paulo); - Raul Briquet (S. Paulo); - Theodoro A. Ramos; - Erasmo Braga (Rio); - Fernando Magalhães (Rio); - F. E. Fonseca Telles (S. Paulo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformas republicanas elaboradas a partir de uma legislação incoerente, artificial, falha e contraditória, baseada no desconhecimento das nossas próprias necessidades nacionais, regionais, locais e culturais; - Reformas que nasciam com os dias contados, provenientes de um círculo vicioso (obsessão reformista); - Criação prematura das universidades.
<ul style="list-style-type: none"> - Vicente Licínio Cardoso; - Fernando de Azevedo; - Ruy Paula Souza (S. Paulo); - Theodoro A. Ramos; - Erasmo Braga (Rio). 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de Escolas Normais para a formação do professorado (ensino secundário e superior) e classe dirigente universitária; - A fundação de institutos de pesquisa científica, de cultura livre e desinteressada, para a formação intelectual dos futuros professores.
<ul style="list-style-type: none"> - Fernando de Azevedo. 	<ul style="list-style-type: none"> - A responsabilidade do Governo Federal pela elaboração de um plano educacional vasto (organização unitária).
<ul style="list-style-type: none"> - Fernando de Azevedo; - Raul Briquet (S. Paulo); - Erasmo Braga (Rio); - Fernando Magalhães (Rio); - F. E. Fonseca Telles (S. Paulo); - Arthur Neiva (S. Paulo). 	<ul style="list-style-type: none"> - Tríplice função da universidade: elaborar, ensinar e divulgar as ciências; - O ensino superior se limitava à preparação profissional, porém deveria ser direcionado para a formação intelectual e irradiação da cultura; - A universidade era considerada o “músculo central” das instituições de ensino, assim, da urgente necessidade de criação de universidades; - A criação de novas faculdades estaduais e municipais; - Desenvolvimento do espírito universitário;

	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa científica percebida como uma atividade primordial no espaço universitário, considerando que era praticamente inexistente e o seu desenvolvimento restrito a alguns espíritos autodidatas; - Reorganização dos programas e métodos adotados nas escolas superiores, inclusão de bibliotecas, laboratórios, hospitais, campos e oficinas de experimentação (atividade prática).
- Arthur Neiva (S. Paulo).	- A impressão de que o centro de gravidade nacional estava se deslocando do Rio para São Paulo (disputas pelo poder).
<ul style="list-style-type: none"> - Mario de Souza Lima (S. Paulo); - Ovidio Pires de Campos (S. Paulo); - Ruy Paula Souza (S. Paulo); - Erasmo Braga (Rio); - F. E. Fonseca Telles (S. Paulo); - Fernando de Azevedo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reorganização do ensino secundário; - A cultura clássica era percebida como a base de formação do ensino secundário (desinteressado e verdadeiro) para o preparo geral, de natureza formativa; - O ensino secundário como o mais defeituoso, incompleto e improdutivo nível de ensino.

Quadro 08 - Síntese das respostas dos Inquéritos de 1926 (OESP) e 1928 (ABE), referentes ao ensino superior, percebidas como questões comuns

Fonte: elaborado pela autora (2022). Elaborado a partir do material extraído do livro *O problema universitário brasileiro: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação*, 1929.

As razões históricas que mantinham a universidade brasileira apontavam um modelo percebido como ultrapassado e fragmentado; fato que demonstrava a incompetência dos políticos em gerir eficazmente o ensino superior brasileiro, considerando que tínhamos uma gestão autoritária e conservadora que desconhecia a respeito da nossa realidade educacional (FARIA, 2021).

A pretensão de intervenção no regime universitário obteve força a partir da representação social dos intelectuais nos debates acadêmicos e políticos; portanto, legitimados como agentes sociais mediadores, além de serem capazes de orientar eficazmente a respeito das políticas educacionais (FARIA, 2021).

Somava-se a esse argumento o fato de que a maioria dos intelectuais envolvidos no Inquérito eram professores universitários e que, muitos deles, encontravam-se vinculados à URJ, assim, poderiam falar com propriedade a respeito da questão educacional (FARIA, 2021).

Nos discursos produzidos nos Inquéritos, observou-se a insatisfação coletiva em relação à política educacional vigente, pois se percebia que faltava efetiva ação política para com as questões referentes à universidade brasileira. Dessa maneira, contribuíram com o amadurecimento e a elaboração de projetos voltados às universidades brasileiras (FARIA, 2021).

Foi possível compreender que a principal causa do atraso universitário decorria de uma política caracterizada por mecanismos burocráticos, alicerçadas em um regime que não valorizava o preparo técnico e científico docente, a pesquisa científica e a formação da cultura nacional, dentre outros problemas que foram detectados nos respectivos Inquéritos, pois, além disso, faltava-nos tradição universitária (FARIA, 2021).

III CNE (1929)

A III CNE ocorreu entre 07 e 15 de setembro de 1929, em São Paulo. Dr. Fabio Barreto, em seu discurso de abertura do evento, trouxe à tona a discussão de dois grandes problemas pertencentes à Nação brasileira: da necessidade da educação e da expansão econômica, considerando que ambos se encontram interligados; assim, deveriam ser tratados conjuntamente.

Para a realização da obra educacional de maneira eficaz, era necessária a difusão do ensino primário, secundário, técnico e superior, ou seja, da preocupação para com o ensino como um todo (REVISTA EDUCAÇÃO, 1929).

Para tal feito, seria imprescindível a criação de escolas, academias, universidades, laboratórios e institutos de pesquisas científicas; portanto, da necessidade de organização do aparelho cultural. Nesse contexto, partindo da expansão do ensino, a educação tem como responsabilidade dar esse direcionamento à área econômica, movida pela agricultura e indústria (REVISTA EDUCAÇÃO, 1929).

E seria ainda necessário contar com o auxílio de “uma mentalidade recorrente colorida de esplendores e saturada de ciência e de verdade”, como uma tarefa incumbida à elite brasileira, representada pelo ensino superior e técnico (REVISTA EDUCAÇÃO, 1929, p.11).

Dr. Aloysio de Castro destacou, como pauta principal para a Conferência, a discussão sobre o ensino secundário brasileiro. Foram realizadas seis sessões ordinárias (nos dias 9, 10, 11, 13, 14 e 15), em que foram apresentados e discutidos importantes pareceres e conclusões das Teses referentes ao ensino primário, ensino normal, ensino profissional, educação sanitária e ensino secundário (REVISTA EDUCAÇÃO, 1929).

No evento, foram apresentadas 61 Teses, além de interessantes palestras e conferências que abordaram as seguintes pautas:

- Ensino Primário: do combate ao analfabetismo na zona rural, da necessidade da organização e da disseminação das escolas primárias.
- Ensino Normal: da instituição das Escolas Normais livres e do seu papel na formação do professorado.
- Ensino Profissional: as necessidades brasileiras e a solução do problema.
- Educação Sanitária: o ensino deveria ser direcionado para a educação sanitária, voltado para a criação de escolas e de espaços propícios à geração de hábitos higiênicos e de saúde. E aos professores a necessidade de formação especializada para que pudessem ministrar essas aulas. Além disso, a criação de

outros espaços, tais como: praças, parques e serviços de saúde pública que priorizassem a educação sanitária.

- Ensino Secundário: discussão quanto à sua finalidade, das falhas da legislação brasileira, da necessidade da criação imediata de escolas superiores para a formação técnica e eficiente do professorado secundário, da propaganda intensa em todos os meios possíveis da necessidade da realização do curso secundário, percebido como de responsabilidade da elite intelectual.
- Ensino Superior: a falta das faculdades de letra e filosofia no ensino brasileiro.

Dentre os trabalhos referentes ao ensino secundário, destacaram-se dois que trataram indiretamente de questões relacionadas ao ensino superior, foram elas: *Finalidade do ensino secundário* e *A orientação escolar e as vocações profissionaes* (REVISTA EDUCAÇÃO, 1929).

A Tese *Finalidade do ensino secundário* foi escrita pelo Prof. Erasmo Braga, Secretário Executivo da Comissão de Cooperação Evangélica no Brasil e Ex-Lente de Inglês do Ginásio Estadual de Campinas (BRAGA, 1929).

Ele destacou o ensino secundário como sendo considerado a porta de entrada para o ingresso aos cursos superiores, constituindo-se em um seminário voltado para a burguesia; portanto, de pretensões aristocráticas, direcionado à preocupação em construir a elite brasileira (BRAGA, 1929).

Uma das funções do ensino superior seria suprir, com títulos universitários, a falta dos graus abolidos pela Constituição Republicana, fato que conduzia a uma seleção introvertida, a partir de um processo eliminatório denominado pelo autor como mortalidade escolar. Na realidade, a real finalidade do ensino encontrava-se dissociada de seus princípios e significado social (BRAGA, 1929).

Para as teorias modernas, o processo educativo teria como centro a figura do aluno. O professor exerceria a função de auxiliá-lo na formação da personalidade e na habilitação do indivíduo à vida social. Assim, fazia-se necessária a reformulação do ensino secundário, inclusive a respeito da forma de ingresso nas escolas de ensino superior (vestibular) (BRAGA, 1929).

A outra, foi a palestra *A orientação escolar e as vocações profissionaes*, ministrada pelo Prof. C. A. Barbosa de Oliveira, Lente da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e Membro da ABE (OLIVEIRA, 1929).

A discussão, nesse caso, tratou da questão da complexidade, da relevância e da necessidade da orientação vocacional/profissional (OLIVEIRA, 1929).

O mestre, como conhecedor das particularidades da psicologia individual, a partir do esforço médico-pedagógico, ou seja, de uma avaliação global (física, psicológica e intelectual), poderia auxiliar o aluno ao identificar suas vocações profissionais (OLIVEIRA, 1929).

Daí, a necessidade da elaboração de uma ficha pedagógica de cada aluno com seus dados pessoais, contendo os seguintes itens: antecedentes familiares, observações e dados referentes aos testes psicológicos aplicados para elaboração do diagnóstico e do prognóstico do valor social da criança e do adolescente. Assim, poder-se-ia direcioná-los ao exercício de suas aptidões profissionais (OLIVEIRA, 1929).

O ensino vocacional³⁰ originou-se nos Estados Unidos, a partir da análise dos trabalhos de Frank Parson (1908), de orientação aos alunos de Boston e iniciados no ano seguinte, mediante a aplicação de questionários e testes psicológicos (OLIVEIRA, 1929).

O primeiro ensaio de seleção vocacional, também norte-americano, foi feito por Taylor, em uma indústria manufatureira de Massachussetts, que visava à escolha dos operários mais aptos. Trinta e cinco selecionados executaram, no mesmo espaço de tempo, o trabalho de cento e vinte pessoas que não foram escolhidas (OLIVEIRA, 1929). Esse é um dado que constata a respeito da importância de o indivíduo exercer uma profissão para a qual tenha aptidão.

O processo foi amplamente adotado durante a Grande Guerra, para a seleção dos pilotos aéreos, dos observadores aeronáuticos, do pessoal para submarino e de outros serviços militares e navais que exigiam um grau especial de inteligência ou alguma aptidão em particular. Dessa forma, nos Estados Unidos, na Inglaterra e em outros países, as escolas e as universidades substituíam os exames admissionais pelos testes vocacionais (OLIVEIRA, 1929).

Tese referente ao ensino superior

Apenas a Tese nº 32 fez referência ao ensino superior denominada: *Uma falta no ensino brasileiro. As faculdades de letra e filosofia*. Escrita por Dr. Antonio Piccarolo³¹, foi apenas citada no material encontrado referente à III CNE; portanto, não localizado o seu conteúdo.

³⁰ Mestres que sentiam necessidade de guiar os alunos em conformidade com aptidões naturais do indivíduo. O ensino vocacional permite o descobrimento de qualidades orientadoras em prol da ocupação mais apropriada para aquele aluno. Tinha duas finalidades: determinar a melhor profissão para um dado indivíduo ou encontrar a pessoa para uma dada profissão.

³¹ Militante fundador do Partido Socialista Italiano, em 1892, tornou-se um de seus intelectuais proeminentes, tendo dirigido jornais e sindicatos ligados ao partido. Em 1904, foi convidado pelo Partido Socialista Italiano, seção de São Paulo, para dirigir o jornal *Avanti!* publicado em língua italiana na capital paulista. Já no Brasil, em 1908, editou um trabalho pioneiro em sua área, *O Socialismo no Brasil*, livro no qual adaptava ideias marxistas à situação do país e defendia a imigração italiana no Brasil como a mais adequada para o desenvolvimento econômico e social brasileiro. Dirigiu aqui diversos órgãos de comunicação além do *Avanti!*, tais como: *Il Secolo* (1906-1910), *La Rivista Coloniale* (1910-1924), *La Difesa* (1923-1926) e *Il Risorgimento* (1928). Foi também colaborador do jornal OESP. Fundou a Faculdade Paulista de Letras e Filosofia no ano de 1931 e foi um dos primeiros professores da Escola Livre de Sociologia e Política, onde trabalhou até 1946. Parte da documentação redigida por ele como jornalista e professor encontra-se no Arquivo Edgard Leuenroth desde 1974. O Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, de São Paulo, instituição da qual foi também um dos fundadores, mantém igualmente o *Arquivo Antonio Piccarolo*.

O projeto da criação das Faculdades de Letras e Filosofia objetivava formar professores para o ensino secundário e superior. Esses docentes teriam como responsabilidade o desenvolvimento de uma elite intelectual, visando ao desenvolvimento de pesquisas desinteressadas, as quais contradiziam a concepção positivista que influenciou a educação brasileira até então.

Como discutido no primeiro capítulo, a longa germinação a respeito da ideia da criação de universidade foi desenvolvida ao longo do tempo. Na década de 1920, tínhamos duas universidades: a URJ (1920) e a UMG (1927).

Dessa maneira, perdurou a tradição das escolas superiores profissionais, formada por faculdades isoladas reunidas em uma administração conjunta. Entretanto, fermentava a ideia da universidade com os estudos acadêmicos de filosofia, ciências e letras, conforme comprovavam os Inquéritos educacionais de 1926 e 1928 e as CNE (TEIXEIRA, 1989).

Em relação às finalidades da universidade, na exposição de motivos referente à reforma do ensino superior de 1931, o Ministro Francisco Campos disse que caberia a Faculdade de Educação, Ciências e Letras imprimir na universidade o caráter propriamente universitário, sendo que sua finalidade envolvia preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada; portanto, para além do ensino (FÁVERO, 2003).

Em 1931, promulgou-se o Estatuto da Universidade Brasileira que permitiu que uma escola de letras, ciências e educação pudesse substituir uma das três escolas tradicionais na constituição da universidade (TEIXEIRA, 1989).

Porém, essa ideia, no entanto, não chegou a ser concretizada de imediato, no plano federal. Em 1937, pela segunda vez, a Lei nº452, que reorganizou a URJ, instituiu a UB, a qual incluiu uma Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras entre as instituições de ensino que a constituíam, mas, no plano federal, foi criada apenas em 1939, como Faculdade Nacional de Filosofia (FÁVERO, 2003).

Ao longo dessa pesquisa, podemos concluir que a tradição do ensino superior brasileiro foi da escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e alunos reunidos em certos períodos diários (TEIXEIRA, 1989).

A eficiência dessa escola estava centrada na figura docente, que, escolhido por um concurso público e competitivo, requeria estudos prolongados e uma aptidão superior para o estudo. Sendo as escolas instituições do Estado, esse professor ocupava uma posição de extremo prestígio, para os quais lhes eram concedidas honras e privilégios especiais (TEIXEIRA, 1989).

A escola superior era destinada à formação da elite. Assim, as escolas superiores foram poucas, as quais desempenhavam suas funções sociais com zelo e razoáveis resultados (TEIXEIRA, 1989).

O curso superior não oferecia todas as condições práticas para a formação discente, resumindo-se às aulas-conferência (TEIXEIRA, 1989).

Em 1920, a URJ, a partir da reunião da Escolas de Medicina, Direito e Engenharia e, em 1930, com a ideia de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, se ampliou a área de estudos ofertados pela universidade (TEIXEIRA, 1989).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha em vista o estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional.

As primeiras escolas do tipo foram a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934 e, a Faculdade Nacional de Filosofia da UB, no Rio de Janeiro, em 1939. Ambas representaram um real acréscimo ao ensino superior brasileiro (SANTOS, 2023; TEIXEIRA, 1989).

Não logrou a nova universidade a cumprir sua ambiciosa missão. A tradição, a rigor antiuniversitária, se concebermos a universidade como estudos integrados dados em cooperação por várias escolas, entre as quais a de filosofia seria a central (modelo germânico), opôs-se à posição pretendida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A nossa tradição era a da escola superior isolada do tipo profissional, representadas pelas escolas de medicina, direito e engenharia (TEIXEIRA, 1989).

Em seu desenvolvimento posterior, mesmo após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, se fez predominantemente uma nova escola profissional de preparo para o magistério secundário, com existência isolada, assim como as demais escolas profissionais se fizeram também escolas de preparo dos especialistas avançados no campo das letras e das ciências, tanto sociais quanto naturais, físicas e matemáticas (TEIXEIRA, 1989).

No século XIX, a única real mutação operada no ensino superior foi a introdução da ciência experimental na universidade em algumas das suas escolas, representadas primeiramente pelos cursos de medicina (TEIXEIRA, 1989).

As Faculdades de Medicina representavam as grandes escolas modernas da universidade brasileira em formação, pois efetuaram a transformação do tipo de saber tradicional e imóvel no tipo experimental e científico, assim, transformando os métodos de ensino, pois construíram os laboratórios, as bibliotecas, desenvolveram a pesquisa desinteressada e aplicada, formaram um corpo de cientistas e profissionais, desenvolveram na saúde pública e nos hospitais uma prática de medicina de alta qualidade e de teor científico de alto padrão (TEIXEIRA, 1989).

As lacunas do ensino superior brasileiro somente se acentuaram após a I Guerra Mundial, quando o desenvolvimento econômico do país passou a exigir a inclusão da ciência (TEIXEIRA, 1989).

A reforma do ensino superior brasileiro não se poderia fazer apenas com a Escola de Filosofia, Ciências e Letras, criada na década de 1930, pois essa escola com seus cursos de três e quatro anos não passariam, de certo modo, do antigo Colégio de Artes de Coimbra ou do Colégio de Artes Liberais da universidade anglo-saxônia. Com a criação dessa faculdade, não nos aproximamos do modelo humboldtiano da universidade alemã de pesquisa e de ensino aprofundado, embora pudesse ter sido o desejo de seus fundadores (TEIXEIRA, 1989).

Entretanto, a realidade foi que as faculdades de filosofia, ciências e letras, mergulhadas no contexto do ensino superior brasileiro de escolas profissionais, separadas e independentes, acabaram por se fazerem escolas normais de preparo do magistério secundário e, com poucas exceções, colégios de artes liberais (TEIXEIRA, 1989).

Na verdade, posteriormente, a escola de pós-graduação teria que preencher a função de preparo dos quadros superiores de cientistas de ciências humanas, físicas e naturais e das respectivas tecnologias como a escola de medicina chegou, de certo modo, a fazer-se para as ciências biológicas e médicas; portanto, do desenvolvimento da pesquisa e dos estudos avançados (TEIXEIRA, 1989).

Ao longo do tempo, a escola de filosofia, ciências e letras foi transformada em escola de formação de licenciados para o ensino secundário, e, nas melhores, dentre elas, de professores de ensino superior para ela própria (TEIXEIRA, 1989).

A real necessidade era de criar uma nova escola, a escola de pós-graduação para estudos profundos e avançados. Essa escola não seria a simples extensão das atuais escolas, mas uma instituição à maneira das grandes *écoles* de Napoleão. Assim, a escola pós-graduada seria o centro de formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas de todo o país (TEIXEIRA, 1989).

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro tem dois períodos distintos: o primeiro, o das grandes escolas profissionais de medicina, direito e engenharia. Nesse período ganhou-se experiência e se firmaram padrões que asseguraram o desenvolvimento de que as escolas de medicina representaram o melhor exemplo pelo qual se poderia chegar aos estudos pós-graduados (TEIXEIRA, 1989).

O segundo período foi o da expansão das escolas de filosofia, ciências e letras e de outras que se lhes seguiram, que, diante da nossa falta de experiência, lembravam os *arts colleges* anglo-saxônicos. Com a expansão dessas escolas, fazia-se necessário que o país se fixasse na ideia, que também inspirou Abraham Flexner nos Estados Unidos, de criar a escola pós-graduada (TEIXEIRA, 1989).

Na década de 1930, modestamente, se incorporou às três escolas tradicionais as escolas de filosofia, ciências e letras. Geralmente as nações orgulham-se da velhice de suas universidades, mas o Brasil se distingue pela extrema juventude do seu aparelho universitário (TEIXEIRA, 1989).

Em suma, apesar de todos os problemas materiais e humanos, ela foi um espaço que permitiu a socialização do saber, ao divulgar o conhecimento e a cultura nela e por ela produzidas, cuja aplicação nem sempre se revelou de modo claro, preciso e imediato (FÁVERO, 2003).

Dentre as questões discutidas nas CNE, percebemos que a formação docente se tratava de uma temática recorrente, considerando que “a Lei não organizou o aparelho universitário para formação uniforme do seu professorado (O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO, 1929, p. 225).

Concluindo, em relação as três CNE, nenhuma delas contemplou a temática ensino superior como uma pauta prioritária, nem sequer representou uma preocupação dominante e/ou urgente. Na realidade, observamos, ao longo do capítulo, que o debate político-educacional de maior interesse dos intelectuais girou em torno do ensino secundário, a exemplo da Conferência realizada em São Paulo dedicada somente a ele (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Ao analisar o conteúdo a respeito do ensino superior presente nos inquéritos educacionais de 1926 e 1928 e nas CNE, observamos que eles trataram comumente de algumas questões, como, por exemplo, apontaram as legislações educacionais como artificiais, falhas e descontínuas. Além disso, caracterizada por um ensino inadequado, empírico e retrógrado, mas com percepção da necessidade de formação do professorado (da necessidade de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e de projetos voltados à cultura brasileira, congruentes com as nossas particularidades).

Observou-se também a negligência por parte do Estado para com a educação, a importância da criação do Ministério da Educação, a falta de espírito universitário/científico, a urgência da fundação de institutos de pesquisas, a necessidade de um ensino técnico especializado (formação prática e teórica), e do desenvolvimento da tríplice função da universidade: elaborar, ensinar e divulgar as ciências, dentre outros.

O ensino secundário possuía vícios orgânicos, de natureza legislativa, considerado um campo de experimentação governamental. Na realidade, era um instrumento de seleção e de preparação da elite, considerado o verdadeiro sustentáculo da dualidade da educação brasileira: uma educação para a elite (ensino superior) e outra para o povo (ensino técnico-profissional).

CAPÍTULO 5 - PRIMEIROS MARCOS LEGISLATIVOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

A primeira expansão universitária em nosso país ocorreu no período de 1930 a 1945, caracterizada pela disseminação das universidades, pela construção de cidades universitárias, bem como da preocupação com os marcos legais que objetivavam fundamentar e sustentar essas mudanças (SANTOS; MARAFON, 2016).

A conjuntura política e social foi caracterizada pelo processo de industrialização, urbanização e crescimento demográfico, que, conseqüentemente, ocasionou essa expansão. Nesse contexto, o ensino superior se consolidou enquanto direito, a partir do surgimento das leis e dos decretos como tentativas norteadoras na área educacional (Santos; Marafon, 2016).

Como discutido anteriormente, ressalta-se o caráter elitista e dualista do ensino brasileiro desde sua constituição.

Assim,

A distinção que se estabeleceu entre educação e instrução traz em si também uma concepção elitista da escola, na medida em que impõe uma separação mecânica entre formação propedêutica e formação profissional. No âmbito da história da educação, essa dicotomia tomou o seguinte sentido: para os filhos das elites, a escola de educação humanística geral, que tem como escopo final o ensino superior configurado nas artes liberais. Já para os filhos dos trabalhadores, o ensino elementar seguido da formação nas artes mecânicas. Com base nessa concepção educativa, argumenta-se que o acesso de todas as crianças à escola tradicional implicaria, inexoravelmente, o rebaixamento do nível de qualidade do ensino, isto é, a escola seria gradativamente colocada no mesmo plano da "cultura" da multidão popular (Ferreira Jr; Bittar, 2008).

Os anos de 1920/1930 foram considerados um período de intensas transformações para o nosso país, principalmente em relação às reformas educacionais e aos marcos legislativos, tendo como grande questão a luta em prol da educação baseada nos preceitos de uma instrução pública, laica, universal e gratuita.

Por exemplo, um dos movimentos mais importantes, nesse sentido, foi representado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em busca de condições igualitárias de oportunidade e de acesso à educação a todo cidadão, assim como a percepção da necessidade de lidar com a questão educacional vinculada ao eixo político, econômico e social, tratando-se de uma discussão do próximo capítulo.

A Revolução de 1930 foi um movimento mobilizado por políticos e militares responsáveis pela destituição do poder do Presidente Washington Luís, pelo fim da República Velha brasileira e início da Era de Vargas. Esse movimento foi considerado um importante

momento para a história do Brasil diante das transformações políticas, econômicas e sociais mobilizadas por seu Governo (LARAYA; BALBO, 2018).

No Governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1951-1954), por vezes autoritário, a política do “café com leite” predominava, pois os Estados de São Paulo e Minas Gerais eram responsáveis pela indicação de seus representantes para o comando do país, mediante primeiramente a satisfação de suas necessidades, sempre alternando o poder entre as duas regiões. A partir de então, as atividades econômicas se deslocaram do setor agrário para o setor industrial (LARAYA; BALBO, 2018).

Getúlio Vargas estabeleceu uma política conciliadora entre as classes burguesa e trabalhadora expressa pela forma como conduziu seu Governo, ao supervalorizar os direitos sociais para ser bem-quisto, utilizando o povo como instrumento para alcançar os interesses que lhe eram próprios. Paralelamente, o Governo contemplava as necessidades da classe dominante, ou seja, era uma estratégia governamental adotada visando a sua permanência no Governo.

O legado governamental herdado por Getúlio Vargas revelava o descaso para com a educação. O quadro a seguir demonstra nitidamente o alto índice de analfabetismo populacional expresso no início do século XX.

Indicadores	1900	1920
População total em milhões	18,2	30,6
Renda <i>per capita</i> , em dólares	55	90
Percentual de analfabetos nas idades de 15 anos e mais	65,3%	64,9%

Quadro 09 – Indicadores demográficos, econômicos e taxas de analfabetismo entre 1900 e 1920
Fonte: Adaptado de Lourenço Filho (1965).

Os dados acima apontam para uma demanda escolar reprimida, considerando que em vinte anos as altas taxas de analfabetismo praticamente se mantiveram, representando aproximadamente dois terços da população brasileira.

Diante do contexto político, econômico, social e cultural caótico, a partir das ações governamentais promovidas pelo Ministro Francisco Campos, ocorreram várias transformações no espaço educacional, na tentativa de solucionar os problemas referentes à questão educacional, que, conseqüentemente, culminou nas várias reformas educacionais estaduais e nacionais.

O objetivo deste capítulo é analisar as reformas educacionais nacionais executadas pelo Ministro Francisco Campos, responsável pela execução dos primeiros marcos legislativos referentes ao ensino superior brasileiro nos anos de 1930.

As reformas educacionais são dispostas em seis decretos presidenciais que foram responsáveis pela organização do ensino brasileiro: o Decreto nº 19.850/31, que tratou da fundação do Conselho Nacional de Educação; o Decreto nº 19.851/31, a respeito do Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto 19.852/31, que dispôs sobre a Organização da URJ.

Também fizeram parte o Decreto nº 19.890/31, que tratou do ensino secundário; o Decreto nº 20.158/31, responsável pela organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador e o Decreto nº 21.241/32, que culminou na organização do ensino secundário.

Como esta investigação aborda especificamente sobre o ensino superior, considerando que o nosso objeto de estudo se trata das duas primeiras universidades brasileiras; assim, esta discussão se restringe aos três primeiros decretos citados, ou seja, sobre o Conselho Nacional de Educação, o Estatuto das Universidades Brasileiras e a Organização da URJ, como os primeiros marcos legislativos referentes ao ensino superior.

Criação do MESP (1930) e do Conselho Nacional de Educação (1931)

Uma das primeiras ações do Governo de Getúlio Vargas foi a criação do MESP, conforme o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. A partir de então, passou a ser de sua responsabilidade o ensino, a saúde pública e a assistência hospitalar (MIRANDA, 2019).

Anteriormente, os assuntos relacionados à educação eram de incumbência do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado por Benjamin Constant, em 1890 (MIRANDA, 2019).

Entre 1891 e 1892, foi extinto e transformado no Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. Teve por intuito fornecer um conteúdo nacional ao ambiente escolar, dotado implicitamente de cunho autoritário e centralizador. Tinha como aliados os militares, ou seja, o Ministério foi criado com o objetivo de ser um instrumento de controle social (MIRANDA, 2019).

Na realidade, o MESP agrupava as atividades referentes aos diversos Ministérios, tais como: conteúdos relacionados à saúde, à educação, ao meio ambiente e ao esporte, objetivando a unificação das políticas educacionais dos Estados. Nesse período, a educação brasileira era vista como a pior do “ranking” da América Latina. Antes de sua criação, essas questões eram tratadas pelo Departamento Nacional do Ensino e vinculadas ao Ministério da Justiça (MIRANDA, 2019).

O Ministério da Educação, como um órgão pertencente à administração federal direta, conforme disposto no Decreto nº 19.444, de 01 de dezembro de 1930, foi organizado da seguinte maneira:

Art. 1º O Ministério da Educação e Saúde Pública se comporá de um Gabinete, uma Diretoria e quatro Departamentos, todos independentes entre si e imediatamente subordinados ao ministro com as denominações de: a) Gabinete do Ministro; b) Directorias de Contabilidade; c) Departamento Nacional do Ensino; d) Departamento Nacional de Saúde Pública; e) Departamento Nacional de Medicina Experimental; e f) Departamento Nacional de Assistência Pública (BRASIL, 1930).

Estavam sob a responsabilidade do MESP os seguintes estabelecimentos:

Art. 3.º Ficam pertencendo ao Ministério da Educação e Saúde Pública os seguintes estabelecimentos, institutos e repartições: I. Subordinados ao Departamento Nacional do Ensino: a) Universidade do Rio de Janeiro; b) Escolas Superiores Federaes, localizadas nos Estados; c) Instituto Benjamin Constant; d) Escola Nacional de Bellas Artes; e) Instituto Nacional de Musica; f) Instituto Nacional de Surdos-Mudos; g) Collegio Pedro II (Internato e Externato); h) Bibliotheca Nacional; i) Museu Nacional; j) Museu Histórico Nacional; k) Casa de Ruy Barbosa; l) Escolas de Aprendizes Artifices; m) Escola Normal de Artes e Officios Wenceslau Braz; n) Observatório Nacional; e o) Superintendencia dos estabelecimentos de Ensino commercial. II. Subordinados ao Departamento Nacional de Saúde Pública; Os serviços que delle actualmente fazem parte. III. Constituindo o Departamento Nacional de Medicina Experimental: a) Instituto Oswaldo Cruz; e b) os estabelecimentos federaes congeneres existentes no paiz (BRASIL, 1930).

Francisco Campos foi o primeiro a ocupar o cargo de ministro. Sua nomeação foi uma estratégia governamental percebida como uma tentativa de reparar a situação imposta ao Estado mineiro, devido a sua participação na Revolução de 1930, ocasionada pelas pressões advindas dos setores conservadores católicos, liderados por Alceu Amoroso Lima.

Anteriormente, o Ministro teve uma experiência como reformador da educação nos anos de 1920, no Estado mineiro. Foi responsável pela reforma do ensino primário e normal, considerada uma iniciativa pioneira no Brasil. Seguiu os preceitos escolanovistas recém-chegados ao país, a exemplo dos educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, que tratavam a educação como um problema nacional.

Assim, o Governo intervinha em todas as etapas de ensino, centralizando-as na Federação; portanto, reduzindo a autonomia dos Estados ao determinar ao Conselho Superior de Segurança Nacional a adoção de uma postura hierárquica conjunta ao Ministério.

Em 1931, o Governo provisório de Vargas sancionou decretos para o ensino secundário e superior, denominados Reforma Francisco de Campos. Nessa ocasião, foi assinado um decreto que afirmava ser preferível o sistema universitário ao invés das escolas superiores isoladas.

Estabelecia como exigência para a fundação de uma universidade a existência de três unidades de ensino superior: Faculdade de Direito, de Medicina e de Engenharia, ou, no lugar de uma delas, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Dessa forma, pela primeira vez na história da educação brasileira, as reformas ministradas por Francisco Campos forneceram uma estrutura aplicável às etapas de ensino. Por outro lado, tais reformas possuíam um caráter centralizador e coercitivo, em conformidade com a postura adotada pelo Governo getulista.

A primeira tentativa de criação de um Conselho na esfera pública, referente à área educacional, ocorreu na Bahia (1842). Em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a instituição do Conselho Geral de Instrução Pública, sendo essa ideia concretizada apenas em 1911, a partir da criação do Conselho Superior de Ensino, conforme disposto no Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (ROTHEN, 2008).

O Conselho Nacional de Ensino foi estabelecido pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz). Na sequência, concretizada mediante o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, sendo responsável pela criação do Conselho Nacional de Educação (MICELI, 2001; ROTHEN, 2008).

De acordo com o conteúdo da Exposição de Motivos, a intenção era que esse Conselho tivesse como intuito ser dotado de autoridade administrativa; portanto, de ser um órgão consultivo do Ministro, de acordo com o disposto no Decreto nº 19.850/1931 (MICELI, 2001). Tinha como objetivo colaborar e exercer a nobre função de elevar o nível cultural do país, no sentido de orientar o povo brasileiro rumo à modernização e ao progresso.

O referido Decreto foi dividido da seguinte maneira:

Artigos	Assunto
1º	Instituição do Conselho Nacional
2º	Definição da finalidade geral
3º	Definição dos membros do Conselho
4º e 5º	Atribuições do Conselho
6º ao 8º	Organização do Conselho

Quadro 10 – Artigos e assuntos referentes ao Decreto-Lei nº 19.850/1931 (CNE)
Fonte: Rothen (2008).

Guilherme e Santos (2019) realizaram um estudo de pós-doutoramento, desenvolvido a partir das Atas do Conselho Nacional de Educação. Em tais documentos, foram identificados pareceres de 440 instituições educacionais referentes ao período de sua criação, de 1930 a 1936, objetivando demonstrar como funcionava o Conselho.

Esse órgão foi responsável pela organização e reorganização da educação brasileira, não somente por intermédio de suas legislações, mas também fazendo-as cumprir. A título de exemplo, diversas escolas foram fechadas ou extintas mediante o seu crivo. O levantamento feito a partir dessas atas evidenciou a angústia das instituições em busca do reconhecimento federal (GUILHERME; SANTOS, 2019).

O regimento interno do Conselho Nacional de Educação foi criado a partir do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Tinha como finalidade regulamentar as atividades exercidas pelo Conselho, sendo essa edição redigida por seus conselheiros, dispostas em trinta artigos e divididas em quatro capítulos: I – Competências e Composição; II – Atribuições; III – Funcionamento e IV – Secretaria (BRASIL, 1931a; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Na realidade, o Conselho Nacional de Educação foi um órgão fundado com o intuito de auxiliar o Ministro na resolução das questões educacionais (art. 1), sendo o seu papel consultivo (art. 3 e 4). Vale ressaltar que entre suas atribuições constavam no art. 5º do referido Decreto:

- a) colaborar com o Ministro na orientação e direção superior de ensino;
- b) promover e estipular iniciativas em benefício da cultura nacional, e animar atividades privadas, que se proponham a colaborar com o estado em quaisquer domínios da educação;
- c) sugerir providencias tendentes a ampliar os recursos financeiros, concedidos pela União, pelos Estados ou pelos municípios à organização e ao desenvolvimento do ensino, em todos os seus ramos;
- d) estudar e emitir parecer sobre assumptos de ordem administrativa e didática, referentes a qualquer instituto de ensino, que devem ser resolvidos pelo Ministro;
- e) *facilitar, na esfera de sua ação, a extensão universitária* e promover o maior contacto entre os institutos técnicos-científicos e o ambiente social;
- f) firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário, técnico e superior atendendo, acima de tudo, aos interesses da civilização e da cultura do país (BRASIL, 1931a, grifo nosso).

O levantamento feito por Guilherme e Santos (2019) demonstrou que a relação estabelecida entre o Conselho e os estabelecimentos oscilava de acordo com as personalidades envolvidas na hierarquia ministerial, cujos julgamentos eram intencionais e exclusivos, em conformidade com os acontecimentos da época.

Os membros do Conselho ocupavam o cargo pelo período de quatro anos, mas tinham a possibilidade de serem reconduzidos e/ou renomeados pelo Chefe do Governo Provisório ou Presidente da República (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Conforme disposto no art. 7, sua função não era remunerada, mas seus membros recebiam as gratificações pertencentes ao cargo, tais como, despesas e diárias de viagens, pois alguns vinham de outros Estados. Por exemplo, em 20 de junho de 1931, foram nomeados conselheiros vindos de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul e Pernambuco (BRASIL, 1931a; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Segundo Guilherme e Santos (2019), o Governo estadual passava por mudanças diante de cada período eleitoral; assim, as instituições que se encontravam sob sua responsabilidade

também mudavam, de acordo com o regimento interno, a composição e as atribuições referentes ao Conselho, que eram idênticas ao que estava disposto no Decreto.

Em média, aconteciam quatro reuniões anuais, nos meses de janeiro, abril, julho e novembro. De acordo com o art. 8º, as reuniões extraordinárias poderiam acontecer a qualquer momento e ser subdivididas em quantas sessões fossem necessárias, desde que as convocações acontecessem com o período mínimo de quinze dias de antecedência à data programada para a próxima reunião, sendo feitas após o final de cada sessão (BRASIL, 1931a; GUILHERME; SANTOS, 2019).

No período estudado por Guilherme e Santos (2019), entre 1931 e 1936, nem sempre ocorreu o número de reuniões e sessões que foi estabelecido previamente. O regimento também determinava a duração máxima de 3 horas para cada reunião, que poderiam ser estendidas desde que essa decisão fosse compartilhada pelos presentes e iniciadas com a presença do presidente e metade mais um de seus membros (art. 10) (BRASIL, 1931a; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Do art. 16º ao 24º, seu regimento estabelecia as regras para o funcionamento das reuniões que geralmente seguiam o mesmo padrão. Em relação às demandas, as solicitações mais frequentes diziam respeito aos pedidos de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino conquistados, porém perdidos após a vigência da Reforma de Francisco Campos (1931) (BRASIL, 1931a; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Essa Reforma retirou a autonomia dos Estados para o seu reconhecimento, principalmente do ensino secundário e superior, pois novas regras foram implantadas e requeriam sua equiparação juntamente ao Ministro da Educação e, assim, consequentemente, ao Tribunal da Educação (GUILHERME; SANTOS, 2019).

A Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, denominada Estatuto das Universidades Brasileiras, determinava, em seu art. 12, que as universidades estaduais ou livres poderiam ser equiparadas às instituições federais para a obtenção de títulos, dignidades e outros privilégios, diante de inspeção prévia do Departamento Nacional do Ensino, aconselhada pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931b; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação era responsável pela análise desses pedidos e essa tarefa, por si só, seria suficiente para sobrecarregar seus membros, ocasionada pelo grande volume de solicitações. Eram iniciados com um requerimento e findados com volumosos processos de pareceres em parte pelos inspetores federais nomeados para efetuarem a *vistoria in loco* nos estabelecimentos (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Os autores identificaram situações em que o inspetor federal se encontrava vinculado à instituição requerente; portanto, autorizado a emitir pareceres favoráveis diante de informações não verídicas, conforme relatos extraídos das atas (GUILHERME; SANTOS, 2019).

O Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu as mesmas regras, porém direcionadas para o ensino secundário, dispostas nos art. 44 e 45, no sentido de que a concessão federal poderia ser requerida e, assim, obtida a certificação de habilitação, desde que o Departamento Nacional de Ensino verificasse se a instituição atendia às condições essenciais (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Dessa forma, a concessão de equiparação ou inspeção permanente se concretizaria mediante o Decreto do Governo Federal, de acordo com a proposta do Conselho Nacional de Educação, desde que aprovada por dois terços de seus componentes, conforme disposto no art. 48 (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Na sequência, surgiu o terceiro decreto a respeito da organização da URJ, de nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Determinava que a instituição universitária carioca seria um padrão a ser seguido pelos demais estabelecimentos de ensino superior pertencentes ao território brasileiro, o que trouxe à tona a questão da ilegalidade das Escolas de Odontologia e Farmácia, pelo fato de não serem reconhecidas pelo Governo Federal (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Nessa situação, os estudantes dessas instituições não fiscalizadas pelo Governo eram impedidos de dar continuidade ao curso. Nesse caso, os discentes poderiam transferir seu curso para as escolas oficiais ou equiparadas, desde que as escolas de origem tivessem no mínimo dois anos de funcionamento efetivo, conforme disposto no art. 313, referente ao Decreto nº 19.852/1931 (BRASIL, 1931c; GUILHERME; SANTOS, 2019).

Vale ressaltar que o Conselho Nacional de Educação foi institucionalizado sob regras rígidas e mediante julgamentos intencionais, diante da urgência das instituições pela busca de reconhecimento pelo Governo Federal (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Destacaram-se, em sua primeira fase, entre 1931 e 1936, os pedidos de reconhecimento institucional, sobretudo do ensino secundário e superior, após a perda desse em consequência da Reforma Francisco Campos (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Também constavam registros de alunos, professores e cidadãos, percebidos como um importante material para a compreensão da história da educação brasileira em nível nacional e local. O Conselho Nacional de Educação foi um órgão consultivo dentre outros conselhos criados na época, com a finalidade de validar as propostas do Governo Provisório (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Na época, era comum que as escolas solicitassem equiparação para continuarem funcionando. Um exemplo diz respeito a Escola de Farmácia e Odontologia de Uberaba (Escola de Uberaba), que chegou a obter a equiparação, mas que a seguir sofreu a perda do direito.

Assim, fez um novo requerimento ao Conselho Nacional de Educação entre 1932 e 1936 (GUILHERME; SANTOS, 2019).

No primeiro momento em que a Escola conseguiu seu reconhecimento, era ministro Francisco Campos, e, dentro do Conselho Nacional de Educação, “o cunhado do dono da Escola de Uberaba, Samuel Libânio, era conselheiro, sendo o fiscal federal indicado por essa mesma instituição” (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Mas, com a mudança de gestão, o Ministro Washington Ferreira Pires assumiu a presidência do Conselho e, após denúncias, viram-se obrigados a refazer todo o processo e fechar o estabelecimento (GUILHERME; SANTOS, 2019). Assim, ficou nítido que a aprovação da solicitação de equiparação dependia da constituição de seus membros, ou seja, dos interesses pessoais e/ou políticos para a sua aprovação e/ou desaprovação, ficando evidente que, diante das diferentes gestões, eram adotados posicionamentos diferentes.

A partir da proibição instantânea do funcionamento dos cursos de Odontologia e Farmácia no país, o Governo sofreu pressão por parte dos estabelecimentos e do corpo estudantil para a tomada de decisões imediatas, durante o ano letivo, diante da dificuldade em migrar para outros locais, objetivando a conclusão do curso (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Nesse contexto, o Governo impôs várias condições aos estabelecimentos, dispostas no Decreto nº 20.179, de 06 de julho de 1931, que, conseqüentemente, geraram várias solicitações ao Conselho Nacional de Educação, visando à obtenção da equiparação (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Mesmo assim, a maioria das Escolas de Odontologia e Farmácia foram fechadas direta ou indiretamente, a partir dos pareceres emitidos pelo Tribunal da Educação (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Essas informações constavam nas atas do Conselho Nacional de Educação; como também, esses processos, registros de denúncias e solicitações diversas, escritas detalhadamente, constituindo-se em uma importante fonte para a compreensão da história da educação brasileira (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Segundo Guilherme e Santos (2019), uma das prioridades do Governo Provisório foi a educação, sendo essa tarefa de reorganizar o ensino incumbida ao Ministro Francisco Campos. Assim, várias propostas foram dispostas em forma de decretos, viabilizando, dessa maneira, a não sobrecarga do Governo.

Em relação às questões referentes à educação, constatadas em pauta, a maioria delas retratava a história local. A mais frequente dizia respeito à solicitação de equiparação para a continuidade do funcionamento. Outro fato interessante dizia respeito às relações existentes

entre o estabelecimento e o órgão governamental, que oscilavam de acordo com as pessoas que compunham o Conselho (GUILHERME; SANTOS, 2019).

Ficou evidente que o Conselho Nacional de Educação foi um importante órgão consultivo do Governo, fundado pelo Ministro Francisco Campos, vinculado à Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Entre 1931 e 1936, o Conselho foi extinto e reaberto sob novas normas mais rígidas.

Esse estudo realizado por Guilherme e Santos (2019) revelou fatos históricos inéditos a respeito do Conselho Nacional de Educação, a partir dos documentos pesquisados (atas, relatórios, dentre outras fontes), sendo de suma importância para a história da educação brasileira.

Exposição de Motivos

O início da década de 1930 foi caracterizado pela maior conscientização acerca das questões educacionais brasileiras, partindo da ideia de que a reforma da sociedade se sucederia mediante a reorganização do ensino, constituindo-se em uma atribuição da elite brasileira. No entanto, esse projeto não aconteceu linearmente, pois se sucedeu em meio a conflitos e divergências.

A Primeira República foi caracterizada pela descentralização política; dessa maneira, repercutiu diretamente em outros âmbitos da sociedade. Após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas, em três de novembro do mesmo ano, assumiu o poder como chefe do Governo Provisório.

Na sequência, conforme disposto no Decreto nº 19.398, de 11 de novembro de 1930, os poderes ficaram concentrados na esfera do Executivo, presente praticamente na totalidade de seus artigos. De acordo com Fávero (2010), no art. 1º, destacou-se que o Governo Provisório exerceria plenamente as funções e as atribuições dos Poderes Executivo e Legislativo, até que, eleita a Assembleia Constituinte, estabelecesse a reorganização constitucional.

Em consequência desse ato, foram dissolvidos o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas dos Estados, as Câmaras ou Assembleias municipais, como outros órgãos legislativos ou deliberativos presentes nos municípios, Estados, Distrito Federal ou Território do Acre, sendo eleito um interventor federal para representar cada Estado brasileiro (FÁVERO, 2010).

Dessa maneira, a nomeação de funcionários ou cargos públicos, em qualquer circunstância, efetivos, interinos ou em comissão, passaram a ser da competência exclusiva do Chefe do Governo Provisório (art. 1º, parágrafo único) (FÁVERO, 2010).

Ainda constava, nesse Decreto, a explícita preocupação governamental direcionada à manutenção da ordem e da segurança pública, ou seja, contavam com o apoio do Governo,

composto pelos auxiliares do Governo Federal e interventores estaduais, conforme disposto no art. 13 (FÁVERO, 2010).

O poder centralizado na esfera Executiva tornou-se mais nítido a partir do Decreto nº 20.348, de agosto de 1931, denominado Código dos Interventores, sendo as regras, nesse caso, ainda mais restritas quanto à atuação dos Estados. Em 1930, conforme citado anteriormente, o Governo criou o MESP, que teve, como primeiro Ministro, Francisco Campos (FÁVERO, 2010).

Ele foi responsável pela implementação das reformas referentes ao ensino secundário, superior e comercial, de caráter centralizador e adaptativo às necessidades de modernização, em que se destacava a preocupação com a formação das elites e da classe popular direcionada ao mercado de trabalho (FÁVERO, 2010).

Foi exatamente nesse contexto que o Governo implementou seu projeto universitário, articulando medidas legislativas a partir da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, da Organização da URJ, da criação do Conselho Nacional de Educação e da reestruturação do MESP.

Em 1931, a Reforma Francisco Campos levou o nome de seu Ministro Francisco Campos, também denominada Lei Orgânica do Ensino Superior, conforme disposto no Decreto Lei nº 19.851/1931, de 11 de abril, sobre a organização do ensino superior e do regime universitário, que estabeleceu o Estatuto das Universidades Brasileiras como um dos primeiros marcos de regulação legislativa para o ensino superior, como também para o ensino secundário.

Nesse contexto, destacou-se com tal importância o Decreto Lei nº 19.852/1931, que tratou a respeito da Organização da URJ; sendo que, nesse âmbito, foram propostas medidas que incluíram bolsas de estudos para os universitários reconhecidos como pobres. O Ministro teve a pretensão de estruturar a educação superior por meio de sua organização em forma de universidades, a partir das faculdades de Engenharia, Medicina e Direito, de cunho profissionalizante (DUTRA; SANTOS, 2017; FÁVERO, 2010; IMPERATORI, 2017; MORAES, 1992; OLIVEIRA, 2011; LIMA; FERREIRA, 2016; PRADA; SURDINE, 2018; ROTHEN, 2008; SAVIANI, 2010; SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

As palavras pronunciadas pelo Ministro Francisco Campos, explicitadas na Exposição de Motivos (1931) a respeito da Reforma do Ensino Superior, trouxeram à tona dois princípios básicos norteadores, referentes à composição do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Primeiramente objetivava estabelecer um estado de equilíbrio entre as tendências opostas e, segundo, não ocasionar uma brusca ruptura com a situação atual em que se encontrava nosso país. Como vemos a seguir, essas intenções constavam nitidamente na Lei, caracterizadas pela implantação de preceitos ambíguos (FÁVERO, 2010).

Na Exposição de Motivos, o Ministro destacou que o projeto da reforma educacional fosse avaliado com cautela, tanto que levou em consideração várias correntes e expressões de pensamentos divergentes, considerando que desde os radicais até os conservadores foram consultados.

Assim, ficou evidente que o projeto representou um equilíbrio entre as tendências opostas, compreendendo ser essa a forma mais viável para a sua aceitação nacional, mas que, em sua redação, trouxe, como pressuposto, não romper bruscamente com o presente. Desse modo, apesar das várias tendências, correntes e direções de espírito, o projeto apresentava individualidade e unidade própria (FÁVERO, 2010).

Vale ressaltar que a maioria das ações governamentais tinham finalidades implícitas em seu conteúdo. Nesse contexto, o pronunciamento do Ministro poderia ser analisado como uma forma de agradar a gregos e troianos, sendo uma estratégia governamental adotada para estabelecer um bom relacionamento entre os conservadores e os liberais (FÁVERO, 2010).

De acordo com o levantamento das atas do Conselho Universitário da URJ, feito por Fávero (2010), referentes ao início do ano de 1931, foi possível perceber que o Conselho, por intermédio de seus membros e, especialmente, das congregações da universidade, foi solicitado a fazer propostas a respeito de tal Reforma.

Na mesma linha de pensamento, quanto às finalidades da instituição universitária, o Ministro ressaltou a importância de não reduzir o ensino apenas à sua função didática, ou seja, que não fosse reduzido a esse exclusivo propósito. Acrescentou que a ciência pura e a cultura desinteressada eram importantes funções do ensino superior.

Segundo Fávero (2010), foi atribuído à Faculdade de Educação, Ciências e Letras, prevista na reforma educacional de 1931, dar à instituição o caráter universitário para além do interesse puramente profissional, incluindo os altos e autênticos valores de cultura, sendo justamente esse o caráter que a define e a torna uma universidade, de acordo com as próprias palavras do Ministro.

Conforme disposto no Decreto nº 19.852/1931, presente nos art. 196 e 198, o reitor da URJ nomeou uma comissão especial, composta pelos seguintes membros do quadro docente: Pontes de Miranda, Miguel Osório de Almeida, Inácio M. Azevedo do Amaral, Leoni Kaseff e Ronald de Carvalho (BRASIL, 1931c; FÁVERO, 2010).

Assim, o reitor redigiu uma Exposição de Motivos que justificava a importância da criação dessa Faculdade na URJ. Redigiram um Anteprojeto em que constava o projeto organizacional dessa Faculdade ao Conselho Universitário, em sessão realizada em 20 de junho de 1934 (FÁVERO, 2010).

Conforme as palavras pronunciadas pelo Ministro, essa seria uma tarefa difícil, não se tratando de um planejamento ideal e perfeito. O plano procurou atender às necessidades importantes, tais como: formação de professores de ensino secundário e normais de ensino, desenvolvimento da cultura desinteressada ou preparação básica para as diversas áreas de atuação (FÁVERO, 2010).

Constava no Anteprojeto, em seus dois artigos iniciais, a finalidade referente à Faculdade de Educação, Ciências e Letras e, no art. 3º, sobre sua composição. Já os art. 7, 8 e 9 fizeram referência aos cursos e sua duração.

Nesse contexto:

Art. 1º. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras destina-se a ampliar a cultura no domínio das ciências puras, de maneira a favorecer a prática de investigações originais, desenvolver a instrução científica e literária, aperfeiçoar os conhecimentos necessários ao exercício do magistério e sistematizar a educação técnica e científica para o desempenho das diversas atividades.

Art. 2º. Para atender às finalidades definidas no artigo anterior, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras adota o regime seriado em cada uma de suas seções e, para permitir ao aluno a preferência pelo estudo das disciplinas lecionadas, admitir-se-á o sistema seletivo e criar-se-ão cursos avulsos de aperfeiçoamento e especialização.

Art. 3º. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras compõe-se de três seções (art. 199):

- a) Seção de Educação;
- b) Seção de Ciências;
- c) Seção de Letras.

Quanto aos cursos e à sua duração, é proposto que:

Art. 7º. A duração dos cursos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras será de cinco anos, sendo três para a licenciatura e dois para o doutorado.

Art. 8º. Em cada uma das seções da faculdade há duas licenciaturas: a magistral, para os candidatos ao magistério secundário ou normal, em estabelecimentos oficiais ou particulares de ensino, e a cultural, para os pretendentes à cultura superior em Educação, Ciências ou Letras.

Art. 9º. A habilitação em qualquer disciplina da Faculdade de Educação, Ciências e Letras dará direito a um certificado de aproveitamento.

Parágrafo único – O conjunto de certificados das disciplinas fundamentais de qualquer série da faculdade, embora obtidos em épocas diferentes, dará direito ao diploma respectivo de licenciado ou de doutor, quando o candidato satisfizer a todas as exigências regulamentares, inclusive a de defesa de tese (FÁVERO, 2010, p.46-47).

Vale ressaltar que as finalidades e as funções atribuídas a essa Faculdade foram proteladas até 1937, conforme constava na Lei nº 452, de 5 de julho de 1937, que instituiu a

UB. Apenas em 1939 sua organização definitiva foi instituída, de acordo com o Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (FÁVERO, 2010).

No decorrer da Exposição de Motivos, ficou implícito que a estratégia governamental adotada por Francisco Campos surgiu como uma forma de viabilizar a intervenção estatal, visando garantir a ordem, sendo essa uma ideia expressa por ele desde a época em que era Deputado Federal (1922-1926) (FÁVERO, 2010).

De acordo com Fávero (2010) e Rothen (2008), uma das estratégias adotadas pelo Governo, mediante a composição de várias legislações, foi a tentativa de equiparar os demais estabelecimentos ao modelo adotado pela URJ, Decreto-lei nº 19.852/1931, a outras instituições. Assim, não era possível que as demais universidades se organizassem de outra maneira, conforme proposto pelas leis federais.

Desse modo, a definição de universidade, no sentido literal da palavra, não era dotada das características principais que deveriam pertencer ao ambiente universitário, mas, que, de fato, foi direcionada para a formação de institutos que não estimulavam o desenvolvimento do sistema universitário autônomo (FÁVERO, 2010; ROTHEN, 2008).

Conforme o art. 5º:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras; II - dispôr de capacidade didáctica, ahí compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente; III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária; IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto (BRASIL, 1931b).

Ficou explícito que as exigências para a criação de uma instituição universitária eram aquelas cuja estrutura a URJ já possuía, pois permaneceriam as faculdades profissionais liberais, seguindo o mesmo estilo que vinham desde 1808, sendo acrescida a possibilidade da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (BRAGA, 2001).

Conforme disposto no art. 5º, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras ainda não existia; seu Estatuto previa apenas a instalação de três dos quatro institutos previstos. Permanecia, assim, a denominação Faculdades, dadas aos Cursos de Medicina e Direito e Escola, como referência ao Curso de Engenharia, mesmo com o Estatuto tendo validade nacional e suas denominações pertencendo à URJ (ROTHEN, 2008).

Os decretos enalteciam o *status* fornecido aos cursos de Direito, de Engenharia e de Medicina ao colocá-los como um pré-requisito; portanto, de caráter obrigatório, para a criação

de uma universidade (art. 5º) e, conjuntamente com o da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a obtenção do diploma de doutor (art. 90º) (ROTHEN, 2008).

Por fim, a definição dos membros do Conselho Nacional de Educação garantia que cada um dos cursos isolados de Medicina, de Direito e de Engenharia receberia o suporte do Conselho, conforme Decreto-lei nº 19.850, art. 3º, assim, considerando que cada universidade teria um único representante, poder-se-ia compreender que todas tinham o mesmo peso representativo (BRASIL, 1931c; ROTHEN, 2008).

Estatuto das Universidades Brasileiras

Conforme disposto no Decreto nº 19.851/1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras tratava do ensino superior brasileiro, em obediência ao sistema universitário também referente aos institutos isolados, cuja Lei tratava da organização técnica e administrativa das universidades, de acordo com o quadro a seguir:

Artigo	Assunto
1º ao 13º	Finalidades e características fundamentais da universidade
14º ao 25º	Órgãos da administração geral da universidade
26º ao 31º	Órgãos da administração dos institutos universitários
32º ao 47º	Organização didática
48º ao 80º	Temas relacionados com o corpo docente
81º ao 82º	A admissão aos cursos universitários
83º ao 86º	Avaliação dos discentes
87º ao 91º	Diplomas
92º ao 93º	Corpo discente
94º ao 98º	Regime disciplinar
99º ao 110º	Vida social universitária e órgãos docente e discente
111º ao 116º	Disposições transitórias

Quadro 11 – Estatuto das Universidades Brasileiras: artigos e assuntos relativos ao Decreto-Lei nº 19.851/1931

Fonte: Rothen (2008).

O Decreto-Lei nº 19.851/1931 foi constituído por 116 artigos que abordaram várias questões sobre o espaço universitário. Dentre elas, destacam-se: princípios legais, administrativos e filosóficos; cargos de direção (a exemplo do reitor e da diretoria das unidades); composição e atribuição do Conselho Universitário; organização didática, dentre outros.

No Estatuto, não foi feita nenhuma referência à educação religiosa ou expressões que fizessem menção à Igreja Católica, pois dizia que o ensino superior no país obedeceria preferencialmente ao sistema universitário, como também seria realizado em institutos isolados, cuja organização técnica e administrativa estivesse expressa nesse Decreto (Rothen, 2008).

O Estatuto das Universidades Brasileiras delineou claramente os princípios do Governo Provisório quanto à estruturação e à organização referentes ao ensino superior brasileiro. Na realidade, a norma legislativa representava o discurso de um Governo autoritário e centralizador, bem como a sua posição em relação à instituição universitária.

Nesse contexto, o Decreto elaborado pelo Ministro Francisco Campos restringiu a possibilidade de aquisição da autonomia às instituições universitárias. Seu discurso foi detectado em várias referências bibliográficas da época, que finalizavam geralmente um documento, citando a necessidade de aprovação ou inspeção do Conselho Nacional de Educação, considerando que essa foi uma criação do próprio Ministro, como constava no art. 9º do Estatuto:

As universidades gozarão de personalidade jurídica e de autonomia administrativa, didáctica e disciplinar, nos limites estabelecidos pelo presente decreto, sem prejuízo da personalidade jurídica que tenha ou possa ser atribuída pelos estatutos universitários a cada um dos institutos componentes da universidade (BRASIL, 1931b).

Dessa forma, o art. 9º tratava-se de um exemplo explícito a respeito da restrição da autonomia das instituições de ensino superior, pois qualquer tomada de decisão dependia dela da aprovação governamental, sendo uma característica constante em praticamente toda a redação do Decreto.

Vale ressaltar que, até mesmo a organização didática dependia da autorização do Ministro da Educação, como autoridade máxima do ministério. Por isso, questiona-se essa autonomia se era relativa e se existia, de fato, autonomia.

Quanto às suas finalidades:

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931b).

Em relação às finalidades do ensino universitário, foram elas divididas por sua natureza intelectual e cultural, bem como previa o desenvolvimento da competência técnica e científica voltada para o desenvolvimento da Nação e o aperfeiçoamento da Humanidade.

Porém, como vimos até o presente momento, o ensino não se encontrava vinculado à pesquisa científica (atividade praticamente inexistente na universidade) e as atividades de extensão restritas ao caráter assistencialista, caracterizadas pela oferta de cursos e conferências

e algumas atividades voltadas à comunidade, ou seja, de um ensino dotado de caráter utilitarista/profissional.

Quanto à organização das universidades brasileiras:

Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos factores nacionais de ordem psychica, social e economica e por quaesquer outras circunstancias que possam interferir na realização dos altos designios universitarios.

Art. 3º O regimen universitario no Brasil obedecerá aos preceitos geraes instituidos no presente decreto, podendo, entretanto, admittir variantes regionaes no que respeita á administração e aos modelos didacticos.

Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão acção conjuncta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercambio com as universidades estrangeiras (BRASIL, 1931b).

Os artigos 2º, 3º e 4º trataram da questão da organização das instituições universitárias, considerando que esses estabelecimentos estavam alinhados às mudanças de que nosso país necessitava naquele momento, em coerência com o processo de urbanização, industrialização e modernização do país.

Os intelectuais lutavam em defesa de um sistema educacional articulado entre todas as etapas de ensino. No entanto, vale ressaltar que as reformas anteriores se restringiram praticamente às ações locais e regionais, tampouco existiam interações em nível nacional, quiçá com instituições estrangeiras.

Entretanto, essas reformas educacionais foram dispostas como um modelo a ser seguido, assim os Estados federativos tinham por obrigação segui-las.

Retomando a discussão a respeito da autonomia restrita por parte das instituições universitárias, na verdade, era ela uma determinação. Tal postura impositiva tinha como objetivo fortalecer a centralização do poder governamental, impondo o deslocamento das decisões em nível local e regional, direcionadas ao Governo Federal.

Além disso, também demonstrou indícios do que estaria por vir em relação à política autoritária adotada posteriormente. Rememorando a Exposição de Motivos, o Ministro destacou que a universidade seria voltada à formação da elite, pois esta simbolizava o futuro político. Consequentemente, deixava explícito o interesse político em relação a todo investimento governamental, voltado à organização do espaço universitário conforme disposto a seguir:

Art. 5º A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências:

I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras;

II - dispôr de capacidade didáctica, ahi compreendidos professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente;

III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária;

IV - submeter-se às normas geraes instituidas neste Estatuto (Brasil, 1931b).

Assim, para a criação de uma universidade, o estabelecimento deveria possuir ao menos três dos seguintes institutos: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Além disso, deveria também ter uma estrutura mínima de corpo docente, de instalações que eram necessárias e de recursos financeiros que seriam concedidos pelo Governo Federal e, que tais estabelecimentos dependeriam do aval governamental para o seu funcionamento.

Quanto à equiparação das universidades:

Art. 12. As universidades estaduaes ou livres poderão ser equiparadas às universidades federaes para os efeitos da concessão de títulos, dignidades e outros privilegios universitarios, mediante inspecção prévia pelo Departamento Nacional do Ensino e ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Paragrapho unico. O ministro da Educação e Saude Publica fixará em instrucções especiaes o processo de inspecção prévia, e quaes os elementos minimos de ordem material e financeira necessarios á equiparação.

Art. 13. As Universidades estaduaes e livres equiparadas ficarão sujeitas á fiscalização do Governo Federal, por intermedio do Departamento Nacional do Ensino, que verificará a fiel observancia de todos os preceitos legaes e estatuarios que regem a organização e o funcionamento da universidade e dos institutos que a compuzerem, solidarios e estrictamente responsaveis pela eficiencia do ensino nelles ministrado.

Paragrapho unico. A equiparação das universidades estaduaes ou livres poderá ser suspensa enquanto não forem sanadas graves irregularidades por ventura verificadas no seu funcionamento, e será cassada por decreto do Governo Federal desde que, mediante prévio inquerito e ouvido o Conselho Nacional de Educação, ficar comprovado que não mais preenchem os seus fins (BRASIL, 1931b).

Os artigos 12º e 13º fizeram referência aos quesitos necessários à obtenção da equiparação às universidades, os quais ressaltavam a postura centralizadora e autoritária adotada pelo Governo Federal quanto à sua concessão: da adoção dos recursos necessários, das instalações mínimas para o seu funcionamento e suspensão, a qualquer momento, diante da observância de irregularidades pelo Conselho Nacional de Educação.

Como vimos anteriormente, vale ressaltar que esse Órgão se encontrava diretamente subordinado aos ditos governamentais; portanto, concentrado sob o domínio do Governo. Por exemplo, as universidades seriam administradas por um reitor e o Conselho Universitário, sendo o reitor nomeado pelo Governo, a partir da lista tríplice, organizada em votação pelo Conselho Universitário, pelo prazo de três anos, com direito a uma verba de representação, sem prejuízo de sua remuneração.

Nesse contexto, o poder decisório, referente a todos os acontecimentos da universidade, encontrava-se centralizado, sob o Governo Federal, pois dependia do seu crivo.

O Conselho Universitário era o órgão consultivo e deliberativo da universidade. Sob a presidência do reitor era composto pelos diretores dos institutos (um representante de cada), por um representante de associação constituída pelos diplomados da universidade em períodos anteriores e do Presidente do Diretório Central dos Estudantes.

As reuniões, convocadas pelo reitor a partir de uma pauta previamente estabelecida, deveriam acontecer a cada três meses, cujo comparecimento seria obrigatório, possuindo ele um maior peso do que a própria função de docente, aberta aos professores e estudantes da universidade.

O art. 23º tratou a respeito das atribuições pertencentes ao Conselho Universitário, dispostas em uma extensa lista, constituída por vinte e três funções, dentre elas: exercer a jurisdição superior da universidade, responsabilidade pela organização da lista tríplice para o provimento do cargo de reitor, elaboração e aprovação de seu regimento interno, escolha do vice-presidente, aprovação das propostas de orçamento anual dos institutos, organização e autorização das despesas extraordinárias.

Também constituíam atribuições a organização do quadro docente e administrativo institucional; a autorização de acordos para a realização de trabalhos, pesquisas, cursos, conferências ou atividades de extensão universitária com as sociedades industriais, comerciais ou particulares e deliberação a respeito das providências destinadas à prevenção ou correção de atos indisciplinares coletivos, inclusive em relação ao fechamento de cursos, dentre outros.

No tocante à administração dos institutos universitários, eram eles compostos por um diretor, pelo Conselho Técnico-Administrativo (CTA) e pela Congregação. A nomeação do diretor constituía uma atribuição do Governo (art. 27), delimitada pelo prazo de três anos.

Eram atribuições do diretor de cada instituto: a tomada de todas as decisões referentes ao instituto, a fiscalização do regime didático, a manutenção da ordem e da disciplina em todas as dependências do estabelecimento, propor ao CTA providências que fossem necessárias, dentre outros.

O CTA, como órgão deliberativo, era constituído por três ou seis professores catedráticos, escolhidos pelo MESP e seus membros renovados em um terço anualmente.

Dentre suas atribuições, dispostas no art. 30º, destacavam-se: realização de reuniões ao menos uma vez por mês, revisão dos programas de ensino, organização dos horários para os cursos oficiais, determinação de comissões examinadoras para as provas de habilitação dos alunos, dentre outras.

A Congregação era constituída pelos professores catedráticos efetivos, docentes livres em exercício de catedrático e um representante dos docentes livres eleito pelos seus pares. Estavam entre suas atribuições: a responsabilidade pela eleição das comissões organizadoras de concurso, a aprovação dos programas dos cursos normais e sugestões aos seus superiores a respeito do aperfeiçoamento do ensino no instituto em que atuavam, dentre outras.

Quanto à organização didática e aos métodos pedagógicos adotados pelos institutos universitários:

Art. 32. Na organização didactica e nos methodos pedagogicos adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias.

Art. 33. Para attender aos objectivos assignalados no artigo anterior, deverá constituir empenho maximo dos institutos universitarios a selecção de um corpo docente que offereça largas garantias de devotamento no magisterio, elevada cultura, capacidade didactica e altos predicados moraes; mas, alem disso, os mesmos institutos deverão possuir todos os elementos necessarios á ampla objectivação do ensino (BRASIL, 1931b).

Nos artigos 32º e 33º, ficou evidente que a organização didática e os métodos pedagógicos adotados deveriam ter como finalidade ministrar o conhecimento e estimular a investigação científica como forma de contribuir para o progresso da ciência.

Porém, vimos que as instituições universitárias não tinham como intuito formar pesquisadores, mas sim profissionais liberais, como meio de perpetuar a formação da elite e prepará-la para que pudesse ocupar cargos públicos, sendo a pesquisa praticamente inexistente nessa época, restrita a alguns institutos e profissionais autodidatas.

Eram ofertados nos institutos de ensino profissional cursos normais ministrados pelo professor catedrático, sendo o programa oficial da disciplina, cursos equiparados dados pelos docentes livres, de acordo com o programa de cada instituto, cursos de aperfeiçoamento de qualquer disciplina com a função complementar e cursos de especialização com finalidades profissionais e científicas.

Quanto aos cursos livres, existia uma ressalva: necessitavam de aprovação prévia a respeito dos assuntos diversos e dos cursos de extensão universitária, visando a beneficiar a comunidade e a atividade técnica e científica dos institutos universitários. De fato, sabemos que

se tratava de uma estratégia governamental na tentativa de controle das temáticas que seriam abordadas nos cursos. Quanto ao processo admissional:

Art. 81 A admissão inicial nos cursos universitarios obedecerá às condições geraes abaixo instituídas, além de outras que constituirão dispositivos regulamentares de cada um dos institutos universitarios; I, certificado do curso secundario fundamental de cinco annos e de um curso gymnasial superior, com a adaptação didatica, neste ultimo, aos cursos consecutivos; II, idade mínima 17 annos; III, prova de identidade; IV, prova de sanidade; V, prova de idoneidade moral; VI, pagamento das taxas exigidas (Brasil, 1931b).

Na década de 1930, o ensino secundário era pouco procurado, considerando que aproximadamente 85% da população brasileira era analfabeta e que basicamente era restrito ao âmbito privado.

Então, como eram feitos os processos seletivos? Na realidade, apenas eram exigidos os pré-requisitos listados no art. 81 e o pagamento de taxas para a admissão do estudante.

O art. 83 dispunha a respeito das formas avaliativas adotadas pelos cursos universitários, que eram feitas mediante a realização de provas parciais e finais, como também com base nas médias obtidas pelos trabalhos práticos e outras atividades acadêmicas.

Em busca de respostas ao questionamento levantado, buscamos o Decreto nº 19.890/31 a respeito da organização do ensino secundário, que foi publicado sete dias após o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O ensino secundário foi dividido em fundamental (cinco anos) e complementar. Nesse contexto, o curso complementar era obrigatório para todos os candidatos que desejassem se matricular nos institutos de ensino superior como disposto no art. 4º:

O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetatica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Phychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho (BRASIL, 1931d).

As disciplinas a serem cursadas nesses dois anos do curso complementar eram definidas de acordo com a opção apontada pelo curso superior escolhido pelo estudante. Ao final do período letivo, os discentes realizavam as provas finais de todas as disciplinas (prova-oral ou prático-oral) com todo o conteúdo ministrado, conforme disposto no art. 38º do referido Decreto.

Na realidade, para ingressar na universidade, o estudante precisava passar por um processo rigoroso e de alto nível para que tivesse acesso a ela; portanto, constatava-se que

apenas a minoria da população teria a oportunidade e a disponibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos.

Os candidatos estrangeiros, para efetuarem a matrícula nos cursos universitários, deveriam se submeter às provas de Português, Geografia do Brasil e História do Brasil, como também das disciplinas do curso complementar, de acordo com a escolha do curso almejado pelo discente.

Esses exames, conforme estipulado no art. 28º do Decreto nº 19.890/31, eram feitos no Colégio Pedro II ou nos Estados que tinham os estabelecimentos oficiais de ensino secundário, mediante o pagamento das taxas e períodos previamente determinados. Esse Decreto era composto por 85 artigos.

Em nenhum momento mencionou a respeito do ensino religioso, nem como disciplina facultativa, vindo essa menção, após alguns dias, a constar no Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931.

Então, o Decreto nº 19.851/31 indicou o acesso imediato mediante a aprovação nos exames do curso complementar como um pré-requisito para a inserção no curso superior.

Concluindo, o Estatuto das Universidades Brasileiras foi responsável pela estruturação e reorganização das instituições universitárias, ao se determinar um modelo a ser adotado pelos estabelecimentos existentes ou que fossem criados nessa época. Assim, o ambiente universitário foi concebido no Brasil a partir de uma lei centralizadora e autoritária.

Organização da URJ

Após a análise do Decreto nº 19.851/1931, Fávero (2010) identificou que não havia possibilidade de as instituições universitárias se organizarem de outro modo, principalmente em decorrência das condições impostas pelo Governo Federal, pois tal Reforma não possibilitava a organização de um sistema universitário autônomo.

Nessa época, a URJ passou por um processo de reorganização para sua adequação à Reforma do Ensino Superior de 1931.

Conforme o Decreto nº 19.852/1931, a URJ seria composta por nove unidades, assim dispostas (BRASIL, 1931c; FÁVERO, 2010):

- A Faculdade de Direito, resultante da fusão das duas Faculdades livres de Direito, pelo Decreto nº 14.163, de 12 de maio de 1920, que continuou a usufruir dos mesmos benefícios obtidos anteriormente.

- A Faculdade de Medicina, criada em 1808 e, em 5 de novembro deste mesmo ano, a Escola de Anatomia e Cirurgia, localizada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. E, em 3 de outubro de 1832, denominada Faculdade de Medicina.
- A Escola Politécnica originou-se na Academia Real Militar, em 4 de dezembro de 1810. Em 1839, denominada por Escola Militar e, em 1858, conhecida como Escola Central. Em 1874, passou a ser chamada de Escola Politécnica. Conforme o Decreto nº 24.738/1934, foi fundada a Universidade Técnica, anexada à Universidade carioca. Em 1937, a partir da Lei nº 452 que instituiu a UB, a Escola Politécnica foi vinculada novamente à instituição e nomeada como Escola Nacional de Engenharia.
- A Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto foi aprovada em 1832 pela Assembleia Geral Legislativa, porém instituída em 1875, mediante Decreto nº 6.026 do Governo Imperial. Passou por várias reformas até sua incorporação à Universidade.
- A Faculdade de Educação, Ciências e Letras não foi imediatamente implantada pelo Governo Federal. Conforme disposto no Decreto nº 19.852/1931, art. 196 a 211, sua existência não tinha um caráter obrigatório. Mesmo a comissão especial da URJ tendo apresentado um anteprojeto, foi criada somente em 1939, a partir da Faculdade Nacional de Filosofia da UB.
- A Faculdade de Farmácia, até 1932, esteve vinculada à Faculdade de Medicina, como um de seus cursos de quatro anos. Em 1932, passou a ser denominada Escola de Farmácia, ainda anexa ao curso de Medicina até 1937 e, assim, conhecida como Faculdade Nacional de Farmácia.
- A Faculdade de Odontologia, embora fundamentada pelo Decreto nº 1.764, de 14 de maio de 1856, dizia respeito à aprovação do regulamento complementar aos cursos da Faculdade de Medicina. Em 1933, foi organizada pelo Decreto nº 23.512, de 28 de novembro desse mesmo ano.
- A Escola Nacional de Belas-Artes originou-se em 1816, quando foi fundada a Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios. Em 1890, após várias reformulações, passou a ser denominada Escola Nacional de Belas-Artes. Em 1931, foi incorporada à URJ e conseqüentemente passou por várias transformações.
- O Instituto Nacional de Música, advindo do Conservatório Nacional de Música, em agosto de 1848, foi fundado por Francisco Manuel da Silva, autor do Hino Nacional. Passou por várias modificações até ser incorporado à URJ.

Das nove instituições que pertenciam à URJ, no período referente ao Decreto nº 19.852/1931, somente seis delas existiram efetivamente, eram elas: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola Nacional de Belas-Artes, o Instituto Nacional de Música e a Escola de Minas e Metalurgia (FÁVERO, 2010).

Após a reorganização da URJ, foram incorporadas à Faculdade de Farmácia, Odontologia e de Educação, Ciências e Letras. Como previsto, posteriormente foram incorporadas à URJ: a Escola de Higiene e Saúde Pública e a Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas. Conforme disposto no referido Decreto, as instituições universitárias seriam gerenciadas por um reitor e um Conselho Universitário (FÁVERO, 2010).

Os artigos e assuntos referentes ao Decreto nº 19.852/1931 foram distribuídos do seguinte modo:

Artigos	Assuntos
1º e 2º	Definição das Faculdades e dos Institutos que fariam parte da Universidade do Rio de Janeiro
5º ao 14º	Órgãos da administração da Universidade
15º e 16º	Organização didática
17º	Anuário da Universidade
18º	Prerrogativas e atribuições do corpo docente
19º	Admissão e promoção do corpo discente
20º	Diplomas a serem conferidos
21º	Direitos e deveres do corpo discente
22º	Regime disciplinar dos institutos
23º	Vida social da Universidade
24º e 25º	Organização didático-administrativa dos institutos federais da Universidade
26º ao 52º	Ensino de Direito
53º ao 132º	Ensino de Medicina
133º ao 195º	Ensino de Engenharia
196º ao 211º	Da Faculdade de Educação, Ciências e Letras
212º ao 216º	Ensino de Farmácia
217º ao 221º	Do Ensino de Odontologia
222º ao 275º	Do Ensino Artístico
223º ao 225º	Escola de Belas Artes
226º ao 234º	Do Curso de Arquitetura
235º ao 244º	Do Curso de Pintura e Escultura
244º ao 250º	Cursos de extensão e exposição gerais de Belas Artes
251º ao 274º	Instituto Nacional de Música
275º	Disposições Gerais
	Os próximos artigos fazem parte das disposições gerais e transitórias
276º ao 281º	Da Universidade
282º ao 289º	Da Faculdade de Medicina
290º ao 297º	Da Escola Politécnica
298º ao 301º	Da Escola de Minas
302º ao 307º	Da Faculdade de Educação, Ciências e Letras
308º ao 314º	Das Faculdades de Farmácia e Odontologia
315º ao 320º	Escola Nacional de Belas Artes
321º ao 328º	Do Instituto Nacional de Música

Quadro 12 – Organização da URJ conforme Decreto nº 19.852/1931
Fonte: Rothen (2008).

Após a elaboração do Decreto nº 19.852/1931, em 2 de maio, aconteceu a primeira reunião extraordinária do Conselho Universitário da URJ, ministrada pelo reitor e diretor da Faculdade de Direito, João Martins de Carvalho Mourão, que solicitou aos membros do Conselho a indicação de uma terceira pessoa para compor a lista tríplice do Governo, para a escolha dos diretores correspondentes aos institutos universitários (FÁVERO, 2010).

Assim, discutiram a respeito da questão da legitimidade do Conselho Universitário em relação às suas atribuições e ao respaldo legal que possuíam, até que o docente Azevedo do Amaral trouxe à luz que essa decisão era de competência do reitor; portanto, uma decisão acordada entre seus conselheiros (FÁVERO, 2010).

Nos dias 3 e 9 de junho de 1931, aconteceram a segunda e terceira reunião, respectivamente, sob a presidência do docente Cândido Luís Maria de Oliveira Filho, que já ocupava o cargo de vice-presidente do Conselho Universitário, de reitor interino da URJ e de representante da Faculdade de Direito, pois Carvalho Mourão foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal (FÁVERO, 2010).

A pauta de ambas tratou a respeito da elaboração para o encaminhamento ao Governo de lista tríplice para o provimento do cargo de reitor. A terceira reunião foi dirigida por Fernando Augusto Ribeiro Magalhães, que futuramente se tornou reitor, em agosto de 1934 (FÁVERO, 2010).

Em 1931, a reitoria funcionou no prédio da Faculdade de Direito e, desde junho desse ano, foi transferida para o edifício do MESP. Assim, o Prof. Fernando Magalhães pode ser considerado seu primeiro reitor efetivo (FÁVERO, 2010).

De acordo com suas próprias palavras, a função da Universidade, baseada fundamentalmente na questão nacional, seria mais popular do que doutoral, que, além de formar técnicos, sua atribuição seria principalmente de educar o povo (FÁVERO, 2010).

Foram criados o museu social para a exposição de materiais educativos e a Universidade popular em nome do desenvolvimento intelectual de toda a população, a partir da oferta dos cursos de extensão. Um ano após a reorganização da URJ, a reitoria emitiu vários informativos que trataram a respeito das atividades de extensão e das ações sociais e culturais voltadas para a instituição universitária (FÁVERO, 2010).

Em uma das reuniões extraordinárias do Conselho Universitário, em 24 de agosto de 1931, discutiram sobre a importância dos cursos e das conferências de extensão realizados pela Escola Politécnica, bem como a proposta de intercâmbio nacional de seus docentes (FÁVERO, 2010).

Nesse momento, o reitor comunicou aos membros do Conselho que, no ano anterior, foram ofertados sessenta cursos dessa natureza. Do ponto de vista didático, acreditava ser

importante o fornecimento de atestados de frequência e de aproveitamento a seus participantes, como também constatava a necessidade de maior contato entre os docentes, que, apesar de serem de áreas de atuação diferentes, deveriam interagir mais em relação às atividades acadêmicas (FÁVERO, 2010).

De acordo com Fávero (2010), as atas do Conselho Universitário continham questões referentes ao sistema de aprovação dos estudantes em suas variadas unidades, as quais debateram a respeito das provas parciais, da nota mínima de aprovação e da adaptação dos alunos matriculados no período anterior a 11 de abril de 1931.

A partir da implantação da Assembleia Nacional Constituinte, em 28 de março de 1934, o Conselho Universitário encaminhou um documento dividido em duas partes: primeiramente com as emendas do capítulo que tratou a respeito da educação na nova Carta (FÁVERO, 2010).

E, na segunda parte, com uma justificativa sobre as diretrizes gerais e as esferas de sua competência: a liberdade de ensino e de cátedra, a educação religiosa, o ensino primário obrigatório, as alterações do plano educacional, as dispensas relativas às provas de habilitação, a isenção de tributos, as despesas e o acesso ao ensino superior e normal. Também constituiu objeto de destaque a questão da autonomia universitária (FÁVERO, 2010).

No anteprojeto elaborado pelo Conselho Universitário, constavam as ideias difundidas nos anos de 1920, sobre as características que uma Universidade deveria possuir. Afirmavam que a URJ foi destinada a difundir o ensino em suas diversidades: uma, considerada sob seu amplo aspecto (artístico, técnico, científico e cultural), bem como sua responsabilidade em elevar o nível da cultura geral, individual e coletiva (FÁVERO, 2010).

Conforme Fávero (2010), foi dado enfoque ao ensino técnico e profissional, culminando na criação da Universidade Técnica Federal, conforme disposto no Decreto nº 24.738, de 14 de julho de 1934.

Tanto no Estatuto das Universidades Brasileiras como na Constituição de 1934, foi objeto de discussão a questão da cátedra. A Revolução Constitucionalista de 1932 colaborou para demonstrar à elite paulista que faltavam políticos que tivessem formação científica (FÁVERO, 2010).

Ao mesmo tempo, afirmava que nem todas as instituições universitárias deveriam ser iguais à Universidade federal, mas que cada região do Brasil precisaria dispor de sua Universidade, dotada de características próprias, em conformidade com as necessidades locais (FÁVERO, 2010).

Entretanto, a postura governamental adotada revelou que a educação, nessa época, foi uma ferramenta utilizada como meio de propagar a ideologia dominante, no sentido de preparar

a elite para a ocupação de cargos, garantindo a manutenção dos interesses representados pela minoria (FÁVERO, 2010).

Conforme Fávero (2010), após a realização de um levantamento detalhado da documentação da URJ, feito pela autora, deduziu-se que a pesquisa era uma atividade pouco executada nos anos 1930, fato que ficou evidente no discurso feito pelo Ministro que destacava a respeito da importância do desenvolvimento da pesquisa científica, mas, que, de fato, não se concretizou.

Na época, a pesquisa científica era desenvolvida restritamente pelos institutos científicos federais, a exemplo do Instituto Oswaldo Cruz e do Observatório Nacional; portanto, eram atividades externas à Universidade. Após a análise das atas do Conselho Universitário, a autora também não localizou nenhuma referência ao assunto, na análise do material, até o início da década de 1940 (FÁVERO, 2010).

As pautas mais frequentes versavam a respeito da adequação dos currículos à reforma de 1931, dos concursos para catedráticos, dos cursos de extensão e do título de doutor *honoris causa* dado ao Presidente Getúlio Vargas (FÁVERO, 2010).

O quadro a seguir sintetiza os principais marcos legislativos referentes à questão da universidade brasileira nos anos de 1930.

Decreto nº 19.850	Criação do Conselho Nacional de Educação
Decreto nº 19.851	Organização do Ensino Superior brasileiro e do regime universitário - Estatuto das Universidades Brasileiras
Decreto nº 19.852	Organização da URJ - primeira universidade brasileira oficial

Quadro 13 – Marcos legislativos referentes às universidades brasileiras (1931)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Concluindo, a política educacional desenvolvida por Getúlio Vargas e Francisco Campos pode ser considerada um retrocesso em relação ao que vimos até o presente momento a respeito das expectativas depositadas nos inquéritos e conferências educacionais do que seria uma universidade. O Governo assimilava a ideia de uma universidade atemporal, desprovida de historicidade, o que, de fato, comprometeu a compreensão dos debates e políticas educacionais desenvolvidas nas décadas de 1920 e 1930, ao pensar a respeito da contradição existe entre o discurso governamental e a aplicação prática da Lei (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Na década de 1930, detecta-se que a universidade era um claro objeto de disputas políticas e sociais, impostas como uma verdade válida para todos os tempos, o que supostamente ocasionaria uma percepção equivocada a respeito do que seria uma instituição universitária, ao percebê-la como se fosse um estabelecimento afastado da realidade (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Dentre as questões presentes nos primeiros marcos legislativos referentes à discussão da universidade brasileira, destacaram-se três eixos temáticos: a autonomia universitária, a pesquisa científica e a extensão universitária como importantes assuntos tratados na sequência.

Autonomia administrativa, didática e financeira das universidades brasileiras: mas que autonomia?

Essa discussão tem o intuito de propiciar uma reflexão a respeito de uma dimensão tão complexa e de difícil definição sobre as instituições universitárias brasileiras e se, de fato, em algum momento da história da educação brasileira, vivenciamos a autonomia.

A universidade é considerada uma instituição milenar, que possui formatos e identidades distintas. Independentemente dessas particularidades, esses estabelecimentos possuem características comuns, tais como a luta pela autonomia administrativa, didática e financeira.

A universidade brasileira vive permanentemente em situação de ambiguidade. Ela exerce, timidamente, um papel crítico perante a sociedade, mas, por outro lado, trata-se de uma mera prática discursiva, destituída de concretude (FÁVERO, 1981).

As universidades, sociedades compostas por mestres e estudantes, originaram-se na Europa Medieval, no século XI, no âmbito da Igreja, mediante uma clara disputa pela monopolização do ensino. A instituição universitária pretendia ter o direito de escolher seus membros, elaborar e implementar seus estatutos e regimentos internos, dentre outras atribuições que lhe pertencem (CUNHA, 2006).

Desse modo, os conflitos entre a universidade e as autoridades eclesiásticas se iniciaram. Ao mesmo tempo, a universidade encontrava-se vinculada às figuras eclesiásticas que possibilitavam uma série de privilégios às instituições, sendo conveniente o estabelecimento de uma aliança com o clero. Dessa maneira, a universidade tinha a proteção do papa, cujas bulas lhe garantiam o *status* de corporação autônoma (CUNHA, 2006).

Conjuntamente às universidades espontâneas, nascidas a partir das escolas catedralícias, originaram-se instituições através da migração de mestres e estudantes, como também outras foram criadas pelos papas e reis e, posteriormente, pelos príncipes (VERGER, 1990).

Nos séculos XIV e XV, grande parte das universidades foi fundada pelos príncipes em decorrência da necessidade de formação de quadros dirigentes dos Estados nacionais, percebida como uma ferramenta de importante valor simbólico para os governantes (VERGER, 1990).

O Estado progressivamente substituiu a figura da Igreja. Nesse contexto, as universidades passaram a desempenhar um novo papel social, o de formação da força de trabalho intelectual. Dessa maneira, as igrejas perderam o monopólio adquirido até então (CUNHA, 2006).

Atualmente, essa situação corresponde a um grande problema vivenciado pelas universidades com o acréscimo gerado pelo aumento de suas despesas, razão que justificaria a sua dependência em relação ao Estado. Dessa forma, a autonomia universitária permanece como um importante elemento identitário e necessário às instituições universitárias (CUNHA, 2006).

O primeiro movimento de reforma universitária foi registrado em 1798, no livro denominado *O Conflito das Faculdades*, de um dos maiores filósofos da civilização ocidental: Immanuel Kant. Ele propôs a primeira reforma universitária moderna, ao relatar os últimos resquícios do caráter sacro e político da universidade, no período que remeteu ao início da Revolução Industrial, a partir da segunda metade do século XVIII (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Para Kant (2008), as Faculdades eram divididas em duas classes: a das três Faculdades superiores (Teologia, Direito e Medicina) e a da Faculdade inferior. Vale ressaltar que, nesta divisão e denominação, não foi consultada a ordem dos eruditos, mas sim o Governo. Importa que, na universidade, se dê ainda à comunidade erudita uma Faculdade que, independentemente das ordens governamentais quanto às suas doutrinas, tenha a liberdade acadêmica.

Porém, este antagonismo, mobilizado pela disputa de dois partidos entre si unidos para uma mesma finalidade, não era percebido por Kant (2008) como uma guerra/discórdia/oposição.

Como dito anteriormente, a universidade medieval era constituída por três faculdades superiores: Teologia, Direito e Medicina. Com o advento do Renascimento, surgiu a ciência da natureza e do mundo físico, sendo essa inserida no campo de conhecimento da filosofia, mais especificamente da filosofia natural³². Assim, o ensino de disciplinas científicas foi organizado, nas universidades, a partir da nova Faculdade de Filosofia (ALMEIDA-FILHO, 2008).

O Conflito das Faculdades foi uma carta direcionada ao Rei da Prússia, Frederico Guilherme, reconhecido como um grande reorganizador institucional do império alemão após as guerras napoleônicas (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Kant fez uma análise crítica a respeito da estrutura do ensino superior em sua época, sendo que, para ele, a verdade da Faculdade de Teologia era regida pela divindade; a verdade

³² A locução *filosofia natural*, também denominada como *filosofia da natureza*, trata-se de um ramo da filosofia que estuda a respeito das primeiras causas e dos princípios do mundo material, considerada a precursora das ciências naturais, a exemplo da física. Representava a transição da consciência mítica para a consciência filosófica.

da Faculdade de Medicina, pelo princípio da autoridade e a verdade da Faculdade de Direito, submissa à vontade do soberano (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Para Kant (2008), a verdade da Faculdade de Filosofia resultava do escrutínio científico³³ do Mundo e, que, as faculdades inferiores deveriam adotar como princípio a não submissão à autoridade divina, aos velhos mestres ou ao soberano em busca pela verdade.

Pode denominar-se Faculdade inferior a classe da universidade de doutrinas que não eram aceitas somente como princípio regulador à ordem de um superior, não apenas objetivamente, mas também subjetivamente (ALMEIDA-FILHO, 2008; KANT, 2008).

Seu discurso tinha como propósito a busca por uma reforma da instituição universitária, da livre obediência aos princípios políticos e religiosos, em busca de sua autonomia, a ser exercida sem a influência de poderes externos, como forma de atestar a verdade (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Ficou evidente que a discussão sobre a autonomia universitária surgiu a partir da importante contribuição filosófica de Kant. Para ele, autonomia se referia à capacidade de superação da tradição, do conservadorismo, não percebidos como sinônimos, e, assim, colaborar para *des-traditionalizar* o que foi implantado durante a criação da universidade; portanto, no compromisso para com as novas formas de pensar e agir (ALMEIDA-FILHO, 2008, grifo nosso).

Em pleno século XVIII, Kant trouxe a autonomia universitária como o *Sapere Aude!* [Saber Ousar!], que também constituiu um dos textos filosóficos mais importantes sobre os processos históricos de transformação institucional. Não sabemos qual foi a reação do Rei em relação à sua crítica, mas seu discurso criterioso o fez ser extremamente respeitado pelas autoridades políticas (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Por exemplo, o Estado germânico, após as guerras napoleônicas, teve como objetivo reestruturar o sistema de formação superior, vinculando-o ao desenvolvimento nacional e, assim, foram feitas encomendas de projetos universitários aos mais renomados filósofos desse período, tais como Fichte, Schelling e Schleiermacher (ALMEIDA-FILHO, 2008).

No entanto, foram os irmãos von Humboldt os ganhadores do edital filosófico referente à primeira reforma universitária. Em 1810, o Relatório Humboldt definiu o primado da pesquisa, priorizando, no ensino superior, a faculdade inferior, como proposto por Kant. A base da verdade para o ensino das faculdades inferiores foi definida como prioridade para o desenvolvimento da pesquisa científica (ALMEIDA-FILHO, 2008).

³³ Os cientistas escrutinam o trabalho de outros cientistas ao desempenhar o papel crítico, objetivando a manutenção da qualidade e da veracidade do trabalho científico.

Quanto à questão organizacional do conhecimento, a reforma humboldtiana estabeleceu o sistema de gestão acadêmica baseada no conceito de cátedra [katheder]. Na verdade, a noção de liberdade de cátedra ainda define nossa organização curricular, considerando que cada disciplina científica tem um membro administrativo e acadêmico responsável por sua gestão (ALMEIDA-FILHO, 2008).

A Universidade de Berlim foi a primeira instituição universitária moderna organizada conforme os preceitos do Relatório Humboldt (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Como dito anteriormente, esse modelo foi prontamente disseminado na Europa, no século XIX, quando a pesquisa se concretizou como eixo de integração do ensino superior, época em que a produção do conhecimento não era difundida nas universidades, sendo seu desenvolvimento restrito às academias e às sociedades científicas (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Enquanto isso, na Inglaterra, foi desenvolvido um modelo mais pragmático, visando ao atendimento às demandas econômicas da maior potência mundial na época, diante de uma economia capitalista em rápido processo de expansão e transformação (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Mas, as universidades tradicionais de Oxford e de Cambridge permaneceram voltadas à formação da elite colonial, de caráter aristocrático e de cultivo ao saber desinteressado – a Grande Universidade do Cardeal Newman (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Além disso, foi criada uma ampla rede de escolas superiores, institutos científicos e tecnológicos. No século XVII, nos Estados Unidos, surgiram as primeiras instituições superiores, os primeiros *colleges*, que eram escolas utilitárias, direcionadas ao atendimento das necessidades educativas das comunidades locais, movidas pela forte tradição protestante norte-americana (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Em 1860, uma reforma da educação superior dividiu os norte-americanos em dois modelos distintos: primeiramente de inspiração alemã, representado pela Universidade de Harvard e da recém-criada Universidade John Hopkins, que priorizou a pesquisa científica e o saber humanístico, disponibilizando um ensino de alto nível e a concessão de títulos doutorais (ALMEIDA-FILHO, 2008).

O outro modelo previa dois tipos de instituição: os *junior colleges* tinham o intuito de preparar profissionais para o mercado de trabalho e de elevar o nível de cultura geral (com duração de quatro anos) e os *land-grant colleges*, direcionados para as ciências, as artes e as carreiras profissionais (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Essa organização acadêmica reproduzia a estrutura de classes norte-americanas. Também ofertava bolsas de estudo, permitindo dessa maneira que a classe pobre pudesse ter acesso aos estudos (ALMEIDA-FILHO, 2008).

A formação profissional em tecnologias foi excluída do ensino superior até o início do século XIX. Somente após a era napoleônica foram consolidadas carreiras equivalentes nessa área, a partir do surgimento das *Écoles Polytechniques*, bem como a sua abertura à sociedade civil, baseadas no sistema militar de formação tecnológica (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Em vários países da Europa Ocidental, ocorreram problemas de compatibilidade entre os graus acadêmicos e os programas curriculares, pois a formação em engenharia acontecia fora da instituição universitária (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Após a Revolução Industrial, o desenvolvimento tecnológico exigiu a reorganização da estrutura acadêmica diante do novo regime produtivo em vigência (ALMEIDA-FILHO, 2008).

Durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma imensa multiplicidade de modelos de formação superior. Praticamente cada país do continente europeu adotou sua versão de sistema universitário diretamente gerado da universidade elitizada do século XVIII. A universidade de pesquisa inspirada na Reforma Humboldt consolidou-se na Alemanha e no Reino Unido. Na França, a rede de universidades convivia com os *collèges* (muito distintos dos *colleges* norte-americanos), com as *écoles supérieures* e com as *écoles polytechniques*. Nos países mediterrâneos, em especial na Itália, seguiam-se ainda formatos setecentistas de formação profissional bacharelesca. Em Portugal, além disso, as diretrizes estruturais da universidade francesa pré-Reforma Bonaparte eram respeitadas (ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 126).

Assim, concluiu-se que cada um dos países membros da União Europeia possuía uma estrutura organizacional própria, autônoma e diferenciada das demais, ou seja, cada país adquiria identidade própria desde o momento de sua concepção.

Porém, a ideia de universidade de Humboldt foi herdada por várias gerações de intelectuais, percebidas como o conceito de “verdadeira universidade”. A transposição mais efetiva deste debate para a realidade brasileira ocorreu mais de um século depois, sobretudo, após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) discutido no próximo capítulo (HABERMAS, 1993; SANTOS, 2023).

O que detectamos é que a ideia moderna de universidade, ou seja, autônoma, científica, desinteressada e não profissionalizante, ainda não estava consolidada em nosso país nas décadas de 1920 e 1930 (HABERMAS, 1993; SANTOS, 2023).

Retomando a história da criação da primeira universidade brasileira, a URJ, sua fundação limitou-se ao aglutinamento das Faculdades isoladas, ou seja, sem articulação entre os estabelecimentos, do ponto de vista institucional, pedagógico e científico, baseadas em modelos pré-concebidos, não constituindo uma Universidade autônoma, desde a sua concepção.

Enquanto, no Brasil, a primeira Universidade foi fundada em 1920, a mais antiga delas foi criada em 1088, conforme destacado a seguir:

A mais antiga instituição de ensino superior do mundo ocidental é a Universidade de Bolonha, criada em 1088 no norte da Itália com o nome de Alma Mater Studiorum. Somente em 1316, teve sua comunidade de docentes e alunos reconhecida como universitas. A mais antiga universidade do mundo anglo-saxão é Oxford, fundada em 1096; somente no século XV, ao unificar 13 colleges, ganhou o status de universidade. No mundo hispânico, a primazia pertence à Universidade de Salamanca, criada em 1218 pelo Rei Afonso IX; somente em 1422, uma bula papal consagrou-a como universidade. A prestigiosa Universidade de Harvard começou em 1636, como Harvard College; ganhou a designação oficial de universidade após aprovação de seus estatutos em 1779. Finalmente, a linhagem institucional das universidades brasileiras remonta à Universidade de Coimbra, fundada em 1290 por D. Dinis; somente no século XVI, os Estudos Gerais de Coimbra obtiveram a bula papal que a designou como universidade (ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 131).

Conclui-se que as instituições universitárias em destaque consideraram a data de criação vinculada ao início das atividades acadêmicas, sendo um processo anterior às formalidades legais, diferentemente das nossas universidades brasileiras que foram consideradas como tal somente após o seu reconhecimento jurídico.

Etimologicamente, a autonomia é um termo constituído a partir de duas expressões: *autós*, que corresponde a si mesmo e *nómos*, referente a Lei, regra ou ordem. A terminologia não pode ser restrita ao âmbito jurídico, considerando que possui uma conotação filosófica; portanto, percebida como uma ferramenta política, não limitada a um único significado.

Na literatura acadêmica, o termo está vinculado, em boa parte, com a participação social, em outras ainda, que se realize a ampliação da participação política, aquilo que se refere a desconcentrar o poder. Nesse sentido, o tema de representação política tem se colocado à frente dos debates acadêmicos e lutas de trabalhadores e estudantes, pois o centro de discussão está em aperfeiçoar a democracia, até mesmo romper com a mesma (PIZZOL, SALERNO, 2017, p. 311).

Como vimos até o presente momento, a autonomia universitária encontra-se estreitamente vinculada à concepção de Estado, percebida como um produto de uma conjuntura histórica, por se tratar de um conceito dinâmico e dependente do contexto político, econômico, social e cultural.

Grande parte das definições encontradas se referira à autonomia como autogoverno/autogestão, definida por padrões de conduta; portanto, da não interferência de fatores externos. Desse modo, o termo autonomia encontra-se interligado à noção de coletividade e de participação política e social.

No entanto, em relação às possibilidades de autonomia no espaço universitário brasileiro, esses limites se tornam ainda maiores e mais complexos (MINTO, 2018).

A questão da autonomia universitária deve ser analisada a partir das dinâmicas particulares, diante do desenvolvimento desigual e combinado, imposta pela relação estabelecida entre universidade e sociedade, constituindo-se em um campo de disputas (MINTO, 2018).

Sob a ótica de Pierre Bourdieu, um dos mais importantes sociólogos do século XX, o campo seria considerado um espaço social complexo, compreendido a partir de uma estrutura dotada de forças existentes entre indivíduos ou instituições diversas. Assim, o campo educacional constitui-se em um espaço de lutas.

As relações de força simbólica baseiam-se nas relações de força material em prol de interesses específicos, constituídas pela relação estabelecida entre dominantes e dominados. Trata-se de um processo complexo, que pode ser compreendido pela divisão do trabalho e pela finalidade institucional estabelecida por cada instituição de ensino superior; considerados todos eles ambientes complexos e distintos como qualquer outra instituição. Dessa maneira, as universidades precisam ser tratadas e analisadas como tal.

A universidade brasileira adquiriu características distintas de outros países latino-americanos, sendo uma de suas particularidades a incongruência existente entre a instituição universitária e sua autonomia, considerando que ela deveria fazer parte de sua essência.

Consequentemente, o controle político e ideológico, ainda exercido sobre essas instituições, influencia diretamente nas relações estabelecidas entre os seus membros, como também em relação à tomada de decisão pertencente ao espaço universitário. Assim, a reivindicação pela autonomia constitui uma das grandes lutas travadas historicamente pela universidade brasileira.

Quanto à autonomia universitária, a primeira vez em que a autonomia didática e financeira foi prevista na legislação brasileira, referente ao ensino superior, partiu da Reforma Rivadávia, vista no primeiro capítulo, conforme o Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, art. 2º:

Os institutos, até agora subordinados ao Ministerio do Interior, serão, de ora em diante, considerados corporações autonomas, tanto do ponto de vista didactico, como do administrativo (BRASIL, 1911).

No entanto, apesar da autonomia didática e administrativa constar em Lei, essa Reforma objetivava a contenção do crescimento das instituições de ensino, ou seja, de caráter restritivo e limitante, tanto que, em pouco tempo, foi suprimida pela Reforma Carlos Maximiliano (1915).

Nesse contexto, durante os anos de 1920, emergiram os debates sobre a concepção e a função da universidade, da importância da autonomia universitária, do enfoque profissionalizante do ensino dado até então, da necessidade da realização da pesquisa científica, dentre outros.

Conforme discutido anteriormente, alicerçada na Reforma Maximiliano (1915), Decreto nº 11.530/1915, art. 6º, o Governo Federal criou a primeira universidade brasileira.

O Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, responsável pela criação da URJ, denominou que o corpo docente e administrativo da instituição seria nomeado pelo Presidente da República, tornando, assim, o controle governamental ainda mais evidente.

Segundo Fávero (2010), por exemplo, o CTA era composto por três ou seis catedráticos escolhidos pelo Ministro e renovados em um terço anualmente, também percebidos como uma imposição às instituições, visando a diminuir sua autonomia.

Anteriormente, as atribuições do CTA eram da competência da congregação, tais como: a emissão de pareceres didáticos, a revisão dos programas de várias disciplinas, a autorização para o início de cursos previstos no regulamento de cada unidade, a organização do regimento interno, a elaboração da proposta orçamentária anual do Instituto e comissões examinadoras para as provas de habilitação dos alunos, conforme o Decreto nº 19.851/1931, art. 30, incisos II a XIV (FÁVERO, 2010).

Como consequência das reformas de 1931, a URJ precisou se adequar aos dispositivos vigentes. Nesse ano, o Conselho Universitário da instituição promoveu discussões a respeito da temática autonomia universitária, compreendida como algo inerente à própria essência da instituição (FÁVERO, 2010).

Em 1931, a partir das Reformas Educacionais de Francisco Campos, o controle político e ideológico tornou-se mais evidente. Uma discussão frequente passou a ser a respeito da autonomia relativa, considerando que o Ministro alegava não ser possível conceder a autonomia plena, devido à falta de maturidade científica e cultural por parte das universidades brasileiras.

Ao analisar a Exposição de Motivos referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931) e a Organização da URJ (Decreto nº 19.852/1931), surgiu, contraditoriamente, em alguns momentos, a concessão da autonomia relativa e, em outros, de modo limitado, contida nitidamente no discurso do Ministro. Nesses documentos, o Ministro estabeleceu as diretrizes para o ensino superior do ponto de vista didático, disciplinar e administrativo.

Vimos, no terceiro capítulo, que o Ministro Francisco Campos, quatro meses antes da promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, foi responsável pela cassação da

autonomia didática da UMG, conforme Decreto nº 19.547, de 30 de dezembro de 1930, sob a justificativa de que brevemente as instituições universitárias seriam reorganizadas (FÁVERO, 2010).

A estreita relação entre educação e política pode ser compreendida como uma ferramenta eficaz de controle, no sentido da busca pelo estabelecimento da ordem e da disciplina, que expressava claramente o posicionamento político e ideológico do Ministro.

No entanto, a autonomia atribuída pelo Estatuto das Universidades Brasileiras foi relativa, pois o Ministro alegou, na Exposição de Motivos, que as universidades ainda se encontravam em sua fase embrionária e rudimentar quanto à organização universitária, a qual requeria primeiramente prática e experiência, percebida como um processo de amadurecimento a ser conquistado pelas universidades.

Assim, de acordo com as próprias palavras do Ministro: seria concedida a autonomia relativa como forma de manter a ordem. Esse movimento demonstrou que a estratégia governamental tinha como intuito impedir que a classe trabalhadora e média tivesse acesso à universidade, ao atribuir que o desenvolvimento da Nação se encontrava reservado à elite, e, assim, manter a minoria no poder e estabelecer o controle e a ordem vigente.

Conclui-se que, apesar de a autonomia universitária constar no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), na prática, era vivenciada de maneira restrita. De modo geral, a autonomia dizia respeito à liberdade de esses estabelecimentos desenvolverem ações e mudanças em seu ambiente.

Observou-se, no Estatuto, a predominância de uma política educacional autoritária e centralista, desenvolvida pelo Ministro Francisco Campos, como reflexos do Governo de Getúlio Vargas, sendo o período em que a educação ficou sob a regência da esfera federal. Essa concentração de poder na esfera do Executivo tornou-se mais evidente, a partir do Código de Interventores (nome dado ao Decreto nº 20.348, de agosto de 1931), em que foram estabelecidas normas que limitaram ainda mais a área de atuação dos Estados. Porém, em sua essência, a universidade pressupõe a aquisição da autonomia didática, administrativa e econômica (FÁVERO, 2010).

Assim, questiona-se: o Decreto nº 19.851/1931 promoveu autonomia às instituições universitárias?

A ideologia reproduzida pelo Ministro Francisco Campos se materializou através das reformas educacionais, cujos traços, na época, repercutiram diretamente no espaço universitário.

Pensando nesse aspecto, a autonomia será sempre considerada um produto construído historicamente, repleto de conflitos e de contradições em seus diversos momentos e contextos,

levando em conta que a educação se encontra diretamente vinculada aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais.

Em suma, a autonomia faz parte da essência da universidade, assim como também a integram as outras atividades desenvolvidas por ela, tais como: o ensino, a pesquisa e a extensão. Para tal, requer-se liberdade e exige-se a necessidade de espaço para que as instituições universitárias se reorganizem, sendo esse um processo singular, a ser vivenciado por cada universidade.

Como vimos, não há uma concepção homogênea a respeito da autonomia universitária, sendo ela considerada um instrumento de controle político, desenvolvido a partir das reformas educacionais desde 1911 (Reforma Rivadavia), constituindo-se em objeto de poder vinculado aos interesses políticos e econômicos e, na realidade, sua real função (acadêmica, científica e social) permanece esquecida.

As legislações brasileiras constituem importantes referenciais para as universidades. Porém, de fato, a autonomia nunca foi vivenciada em sua plenitude, mantendo-se, pois, relativa diante das evidências legislativas, até por sua complexidade.

A luta em prol da autonomia universitária permanece, considerando que ela não se encontra restrita à análise dos princípios jurídicos, pois também se refere a um modelo que historicamente não foi implementado adequadamente.

No entanto, urge compreender que esse movimento de transformação não se limita ao espaço universitário; necessita ele da mobilização de toda a sociedade, partindo das lutas sociais coletivas, como também das várias questões cruciais relacionadas à educação, tais como: a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a democratização do acesso, da gratuidade, da disseminação do conhecimento e implementação de políticas educacionais consistentes, dentre outras.

Vale ressaltar que a autonomia não é uma concessão do Estado; na realidade, se constitui em uma condição imprescindível para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

A pesquisa na universidade brasileira

Essa temática tem como objetivo apontar uma reflexão a respeito de uma das principais questões referentes ao problema universitário, ou seja, da relação entre o ensino e a pesquisa, desde sua concepção, partindo da perspectiva histórica e da comparação com outros países para melhor compreensão sobre a função social desenvolvida pela pesquisa científica em nosso país.

Todavia, ao longo dessa investigação vimos que o ensino superior brasileiro se configurou à moda napoleônica, com enfoque no ensino profissionalizante, sem espaço para a formação científica e humanística, sendo uma característica que ainda reflete na atualidade (BRIDI, 2015).

Como vimos anteriormente, historicamente não houve espaço para o desenvolvimento de atividade científica no Brasil, pois essa sempre foi uma questão marcada pela inexistência de setores sociais significativos que atribuíssem à pesquisa a devida importância.

Também foi caracterizada pela falta de apoio político necessário para a sua realização, diferentemente da realidade desenvolvida por outros países, conforme disposto a seguir:

O século XVII marca o início da institucionalização da ciência europeia, simbolizada pela *Royal Society* na Inglaterra e pela *Académie des Sciences* na França. Ela culmina com a síntese newtoniana, que estabelece um modelo intelectual a ser seguido, um paradigma que permite distinguir com clareza o que deve ou não ser entendido como ciência. Outros paradigmas seriam buscados para as demais áreas de conhecimento, com sucesso relativo. O século XVIII é o tempo dos trabalhos dos naturalistas, que descrevem e desenvolvem sistemas de classificação de plantas, animais e fenômenos geológicos. São lançadas as bases iniciais das teorias evolucionistas, e Lavoisier dá início à química moderna. Avança o estudo da matéria, da eletricidade, do magnetismo e dos fenômenos de calor e energia. A princípio, esta ciência se dá principalmente fora das universidades tradicionais. Pouco a pouco, elas vão penetrando os sistemas de ensino, e já no final do século XVIII pareceria que os antigos centros de cultura clássica que eram as universidades cederiam lugar a novas formas de escolas profissionais e técnicas. De fato, o que resulta são formas de convivência entre as formas antigas e as novas, que variam de país a país. Na Prússia, já no início do século XIX, surge pela primeira vez um sistema universitário que inclui a pesquisa científica como atividade central e que passará a influenciar o resto do mundo (SCHWARTZMAN, 1982).

No Brasil, durante o período colonial, não havia ensino superior, exceto para o desenvolvimento das carreiras eclesiásticas, constituindo-se como as primeiras escolas superiores criadas a partir da mudança da Corte. A criação de uma universidade passou a ser cogitada, mas os projetos, nesse sentido, jamais se concretizaram. No período imperial, o ensino superior era ofertado tradicionalmente pelos cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

No período referente à Primeira República no Brasil, segundo Fernando de Azevedo (1955), havia somente seis instituições em que se podia fazer referência ao espírito científico e ao gosto pela experimentação; mas destas apenas uma poderia ser considerada como diretamente pertencente ao âmbito universitário (SCHWARTZMAN, 1982).

Essa exceção era a Escola de Medicina da Bahia, em que Nina Rodrigues, entre 1891 e 1905, liderou um esforço sistemático de pesquisas e atividades experimentais na sua cadeira de

Medicina Legal, considerando que os estudos iam muito além, entrando nos domínios da antropologia, da sociologia e da psicologia (SCHWARTZMAN, 1982).

Outros centros de trabalho científico, que adquiriram autonomia e independência para a realização de suas atividades, em decorrência da liderança mediada pelos profissionais europeus, por exemplo, foram os seguintes (DANTES, 2001; SCHWARTZMAN, 1982):

- O Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1808), por ocasião da chegada da família real no Brasil;
- A Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1808);
- O Observatório Imperial do Rio de Janeiro, criado formalmente em 1827, mas que começou a funcionar após 1845, chefiado por cientistas nascidos ou treinados na França;
- A Comissão Geológica do Império (funcionou de 1875 até 1877). De curta existência, foi chefiada por geólogos norte-americanos e, posteriormente, por graduados da Escola de Minas de Ouro Preto. Em 1907, passou a ser uma repartição federal denominada Serviço Geológico e Mineralógico, sendo um órgão subordinado ao Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas;
- O Museu Nacional (1876);
- O Instituto Agrônomo de Campinas (1887);
- O Instituto Vacinogênico (1892);
- O Instituto Bacteriológico (1893);
- O Museu Paulista (1893);
- O Museu Paraense (1894);
- O Instituto Butantã (1899);
- O Instituto Oswaldo Cruz (1900), sendo o primeiro instituto de pesquisa que obteve reconhecimento internacional;
- O Instituto Ezequiel Dias (1907);
- A Sociedade Brasileira de Ciências (1916), atual Academia Brasileira de Ciências, dentre outros.

Em quase todos esses casos, prevalecia a forte dependência de uma liderança pessoal carismática, como fica evidente na explicitação dos nomes que tornaram suas instituições famosas; a exemplo de Oswaldo Cruz, Ezequiel Caetano Dias, Barbosa Rodrigues, dentre outros (SCHWARTZMAN, 1982).

A existência de uma comunidade científica ainda tão débil contrastava fortemente com todo um movimento da sociedade brasileira, em prol da educação e da formação técnica, a partir do início do período republicano. Nesse período inicial, surgiram também novas instituições dedicadas à educação (SCHWARTZMAN, 1982):

- A Escola Politécnica de São Paulo (1893);
- A Escola de Engenharia Mackenzie de São Paulo (1896);
- A Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896);
- A Escola Livre de Farmácia de São Paulo (1898);
- a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro (1898);
- A Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba (1901);
- A Escola de Comércio do Mackenzie College (1902);
- A Escola de Comércio Álvares Penteado (1902);
- A Escola de Engenharia de Minas Gerais, em que se destacou principalmente o Instituto de Química (1911);
- Duas escolas técnico-profissionais, uma feminina, outra masculina, em São Paulo (1911);
- A Faculdade de Medicina de São Paulo, que contou com a participação de professores estrangeiros (1913), dentre outras.

Em suma, na expansão da educação técnica, nos sucessos alcançados na área de saúde pública e alguns feitos expressivos na área da agricultura e pecuária, a ciência aplicada brasileira parece ter atingido seu auge nas primeiras décadas desse século (SCHWARTZMAN, 1982).

A pouca pesquisa existente era executada pelos institutos, museus, observatórios e ensino técnico. Realizada por alguns docentes autodidatas, não refletia uma atividade científica institucionalizada. No entanto, havia certo esforço de aplicação (DANTES, 2001; SCHWARTZMAN, 1982).

Porém, essas instituições foram responsáveis pela maioria da produção científica desenvolvida no Brasil até a década de 1930; portanto, desempenharam um importante papel na implantação da pesquisa no Brasil (DANTES, 2001; SCHWARTZMAN, 1982).

Dessa maneira, demonstra-se, nesse período, a quase inexistência das atividades de pesquisa, considerando que esta era realizada longe das universidades (SCHWARTZMAN, 1982).

Assim, a ciência brasileira se encontrava diante de um grande paradoxo: o Rio de Janeiro ofertava um ambiente científico limitado, mas prestigioso, sendo um espaço propício aos grandes debates filosóficos, econômicos e políticos (SCHWARTZMAN, 1982).

Já São Paulo era um espaço em que a prática da pesquisa estava apenas começando; assim, gozava de menos visibilidade e reconhecimento, porém ofertava aos docentes melhores empregos (SCHWARTZMAN, 1982).

Como vimos, a concentração de recursos institucionais e financeiros, se resumia ao Rio de Janeiro e a São Paulo, inibindo projetos semelhantes em outras regiões. Normalmente, os melhores estudantes de outros Estados iam estudar nessas duas capitais e, em sua grande maioria, não retornavam à cidade de origem, exceto os de Minas Gerais (SCHWARTZMAN, 1982).

Minas Gerais continuava a ser um lugar em que os estudantes podiam iniciar sua formação e estabelecer contato com instituições que procuravam manter os mesmos padrões das atividades científicas que estavam sendo desenvolvidas no Rio de Janeiro e em São Paulo (SCHWARTZMAN, 1982).

Esses estudantes vinham, em grande parte, de um núcleo familiar composto por uma pequena elite que era proprietária de terra. Eram enviados para estudar Medicina ou Engenharia em Belo Horizonte e, muitas vezes, prosseguiam suas carreiras no Rio de Janeiro ou em São Paulo (SCHWARTZMAN, 1982).

Vale destacar que, entre o final do século XIX e início do XX, como visto no primeiro capítulo, na visão de Roque Spencer Maciel de Barros (1959), esse momento foi denominado “ilustração brasileira”. Representou um período em que o contato estabelecido com a Europa, especialmente com a França, trouxe à luz as ideias evolucionistas³⁴ (SCHWARTZMAN, 1982).

Na área científica e intelectual, além da influência francesa, houve a alemã, cujos modelos intelectuais e institucionais chegaram distorcidos e tardiamente em nosso país, pois muitos brasileiros estudaram no exterior e vários pesquisadores estrangeiros assumiram nossos institutos de pesquisa (SCHWARTZMAN, 1982).

Um fato chamou a atenção: a pouca influência cultural inglesa, apesar da relevância da Inglaterra por ser considerada a potência política e mundial dominante nesse período (Schwartzman, 1982).

³⁴ A Teoria da Evolução é um termo utilizado pela Biologia para indicar que a variação das espécies é o resultado de um processo gradativo de evolução, cuja ideia opõe-se à Teoria Criacionista, que acredita que o universo foi criado por Deus. De acordo com a Teoria da Evolução, os indivíduos passam por modificações necessárias para a sua sobrevivência, de forma a adaptar-se ao meio em que vivem; portanto, defende o processo de evolução das espécies de seres vivos, através de modificações lentas e progressivas. Entre os mais renomados, o primeiro a propor uma teoria evolutiva foi Jean-Baptiste de Lamarck, biólogo francês, que, publicou as suas teorias no livro *Filosofia Zoológica*, em 1809. Outra grande referência é o britânico naturalista Charles Robert Darwin, autor do livro *Origem das Espécies* (1850).

Os ideais positivistas, ao valorizarem a ciência, permitiram o desenvolvimento de novos conhecimentos. Com vimos no primeiro capítulo, com o advento do período republicano no Brasil, Benjamim Constant (1890) sofreu a influência advinda desses ideais.

A carta redigida à esposa, enviada do teatro de operações da Guerra do Paraguai, continha os seguintes dizeres:

O positivismo é uma religião nova, porém a mais racional, a mais filosófica e a única que emana das leis que regem a natureza humana. Não podia ser a primeira, porque ela depende do conhecimento de todas as leis da natureza, é uma conseqüência espontânea desse conhecimento e, portanto, não podia aparecer na infância da razão humana, e mesmo quando as diversas ciências estavam em embrião; não teria ainda aparecido se ao gênio admirável de Augusto Comte não fosse dado, pela vastidão de sua inteligência, transpor os séculos que hão de vir, surpreendendo por sua sábia previsão as ciências em seu termo e dando-nos na sua Religião científica a religião definitiva da Humanidade (SCHWARTZMAN, 1982).

Geralmente, atribuímos a pesquisa científica como uma função pertencente à universidade. Uma visão histórica e comparativa à de outros países tornaria essa realidade impossível e até mesmo indesejável no contexto universitário brasileiro (Schwartzman, 2008).

Como vimos anteriormente, a relação existente entre o ensino superior e a pesquisa científica foi uma criação alemã, do início do século XIX, a qual norteou posteriormente a educação universitária norte-americana (SCHWARTZMAN, 2008).

Nesse momento, é importante que possamos compreender que, em diversos países, a pesquisa científica nunca se situou primordialmente no espaço universitário, sendo regra geral a constante dissociação entre as duas funções (SCHWARTZMAN, 2008).

A pesquisa científica foi trazida para os países latino-americanos, somente no fim do século XIX e começo do século XX, por emigrantes estrangeiros que foram trabalhar nas instituições de pesquisa governamentais afastadas do sistema universitário (SCHWARTZMAN, 2008).

Segundo Schwartzman (1982), apenas nos anos de 1920, a relação entre ensino e pesquisa começou a adquirir força no Brasil. Outra questão diz respeito às tradições científicas desenvolvidas, pois tiveram a participação de pesquisadores estrangeiros e brasileiros que se formaram no exterior; um período caracterizado por migrações maciças dos europeus.

Além disso, como explicitado anteriormente, a pesquisa científica, no Brasil foi desenvolvida inicialmente fora do âmbito universitário, a exemplo dos observatórios, institutos, jardins botânicos, museus e, mais tarde, das instituições de saúde pública e controle sanitário (SCHWARTZMAN, 2008).

Essas instituições treinavam seus discípulos que, às vezes, trabalhavam também como docentes universitários. Geralmente, esses cientistas tentavam ir além do que lhes era solicitado, criando linhas de pesquisa básica, a exemplo do que acontecia no Instituto de Bacteriologia de Manguinhos, no Rio de Janeiro (SCHWARTZMAN, 2008).

Contudo, esses cientistas não puderam expandir e institucionalizar seus trabalhos em tradições científicas duradouras. O impacto de seus trabalhos científicos, se existiu, somente pôde ser apreciado na Europa (SCHWARTZMAN, 2008).

Gradativamente, a formação acadêmica bacharelesca foi sendo menos procurada e, assim, conseqüentemente, houve uma maior busca por áreas de aplicação prática, fato que também foi percebido nas demandas referentes aos estudantes brasileiros no exterior (SCHWARTZMAN, 2008).

No período referente à Primeira República, o ensino técnico-profissional passou a ser mais procurado, como consequência da difusão da ideologia positivista propagada mundialmente, em decorrência do processo de industrialização e de desenvolvimento do país (SCHWARTZMAN, 2008).

Outro fator importante seria em relação ao momento em que a ciência europeia atingiu o seu ápice nos vários ramos da ciência biológica, especialmente na área da microbiologia, que, posteriormente, vinculou-se à medicina (SCHWARTZMAN, 2008).

Na década de 1930, a partir do Decreto nº 19.851/1931, referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras, a pesquisa passou a fazer parte da finalidade das universidades; portanto, com fim de estimular a cultura geral e a investigação científica (BRIDI, 2004).

A inclusão da realização de pesquisa no interior do sistema universitário também constava no art. 46 do referido Estatuto:

Alem dos cursos destinados a transmittir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitarios deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade” (BRASIL, 1931b).

Já o art. 71 definiu, entre as funções pertencentes ao docente, a execução e direção de pesquisas científicas:

Os professores contractados poderão ser incumbidos da regencia, por tempo determinado, do ensino de qualquer disciplina dos institutos universitarios, da cooperação com o professor cathedratico no ensino normal da cadeira, da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, ou ainda da execução e direcção de pesquisas scientificas (BRASIL, 1931b).

Ao longo da nossa história, tão recente se relacionada à construção do ensino superior brasileiro, gradativamente, a legislação educacional foi transformando esse modelo de conhecimento e, posteriormente, incorporou no Estatuto, a pesquisa e a extensão como funções pertencentes à universidade.

De acordo com Schwartzman (2008), o caso brasileiro poderia ser considerado uma situação particular, pois a inspiração original do ensino universitário encontrava-se vinculada ao modelo das escolas profissionais francesas, à moda napoleônica. Além disso, a tradição cultural brasileira católica ou positivista não chegou a absorver a atividade científica como um valor a ser desenvolvido nas universidades.

Além disso, o desenvolvimento econômico de nosso país não criou maiores demandas por atividades tecnológicas mais complexas; portanto, de objetivos e necessidades distintas da atividade científica (SCHWARTZMAN, 2008).

José Leite Lopes foi professor de Física Teórica e Física Superior da Faculdade Nacional de Filosofia da UB, dessa maneira, suas considerações a respeito da temática seriam pertinentes neste momento pelo fato de ter sido professor da primeira universidade brasileira e de ter vivenciado essa experiência como docente da instituição.

Em discurso pronunciado em 16 de novembro de 1948, falou que a pesquisa seria uma função pertencente à Universidade (LOPES, 1998). De acordo com suas próprias palavras:

(...) os seus problemas vitais não estão resolvidos, não estão atacados e nem devidamente formulados. É mesmo amargo e melancólico quando comparamos a estrutura fundamental e o funcionamento desta com o das universidades dos países europeus e dos Estados Unidos da América. E enquanto nos comparamos em realizar verdadeiras batalhas verbais em torno de especulativas, abstratas e quase sempre retóricas concepções de universidade, de apriorísticos espíritos universitários, os problemas e as dificuldades de ordem concreta que se antepõem à boa marcha dos próprios trabalhos universitários são trabalhos num estado de asfíxia quase permanente.

Nesta altura da vida dos povos que têm cultura e civilização, universidade é, antes e acima de tudo, um corpo de professores-pesquisadores e de assistentes-pesquisadores, integralmente dedicados às suas funções de ensino e pesquisa na universidade, voltados para elas, por elas absorvidos, vivendo-as em sua vida comum.

O trabalho de investigação científica, a pesquisa literária e filosófica exige a atenção voltada para os problemas da particular disciplina em que se trabalha, todas as horas do dia, todos os dias do mês, todos os meses do ano. Sem essa equipe de homens devotados a ensinar, criticando fundamentadamente o que outros descobriram, e a ensinar o que eles próprios são levados a descobrir – como um corolário que decorre da necessidade de se criar para se compreender melhor –, não existe universidade (LOPES, 1998, p. 36-37).

Em seu discurso, destacou o recurso humano, que os docentes e os demais membros da universidade se constituíam no maior patrimônio da instituição; porém, necessitavam de condições necessárias para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas básicas - do ensino e da pesquisa - apesar de considerar não ser possível uma brusca e radical modificação do espaço universitário, considerando sua recente criação no Brasil.

Ainda declarou:

Lamentável é apenas que não tenhamos tido a sabedoria de aproveitar a experiência substancial, neste domínio, dos países mais avançados. Copiamos-lhes a forma e os nomes, revestimo-los até de maior imponência e sabor auditivo...

Deixamos de lado a base substancial para o trabalho efetivo, para a produção científica segura. Isto não deve, entretanto, constituir motivo de desânimo nem de destruidor pessimismo. Se não tivemos universidades corretamente projetadas e construídas – refiro-me à estrutura intelectual – é porque, certamente, não tivemos elementos suficientes para assim construí-las. O que devemos agora, inadiavelmente, é reunir homens e elementos para que, trabalhando na universidade, possamos encaminhá-la à posição que lhe compete (LOPES, 1998, p. 38).

Para Lopes (1998), o progresso da Nação repousava entre o equilíbrio obtido pelo espírito científico e o cultivo das letras e artes, ainda inexistentes no Brasil, cuja tradição cultural concentrava-se nas letras. Assim, sem a ciência e sem a técnica, seria difícil buscar solução para os problemas nacionais, considerando que importamos técnicas não condizentes com as necessidades particulares de nosso país.

Nesse contexto:

Estamos longe, muito longe do perigo do chamado cientificismo ou tecnicismo, como creio que já começamos a nos libertar do chamado bacharelismo. Possuímos belos poemas brasileiros, mas as nossas máquinas são importadas, as nossas técnicas são trazidas e traduzidas dos estrangeiros, não temos um desenvolvimento científico e técnico capaz de suportar e impelir um desenvolvimento industrial à altura das nossas necessidades e dos nossos anseios (LOPES, 1998, p. 40).

Para Lopes (1998), a ciência era considerada uma das mais nobres atividades humanas, as quais poderiam ser comparadas às mais belas criações artísticas, percebidas sob o aspecto lógico, estético e moral.

Nesse contexto, a ciência deveria ser uma atividade valorizada e desenvolvida no espaço universitário, diante de sua dupla função: percebida como um centro de formação e pesquisa e de importante contribuição para o progresso da Nação. Na realidade, o investimento em pesquisa era mínimo, considerado praticamente inexistente na década de 1930 (LOPES, 1998).

No caso do Brasil, o ensino não foi proliferado como uma ferramenta em busca do desenvolvimento da identidade nacional. Nosso país, assim como os demais países latino-americanos, encontrara-se, ao longo do tempo, à mercê de outros países, em decorrência das relações do tipo colonial e semicolonial estabelecidas ao longo da história (LOPES, 1998).

A transformação do ponto de vista econômico, das Nações latino-americanas, ocorreu mediante o processo de industrialização, a partir do século XX, mais especificamente de 1930, em diante. Nessa época, os produtos, os modos de produção e a tecnologia foram desenvolvidos pelos países estrangeiros (LOPES, 1998).

Na realidade, o grande avanço da ciência no país foi impulsionado pela Segunda Guerra Mundial (1945), pois a pesquisa científica não era uma atividade acadêmica desenvolvida pelos países latino-americanos. Particularmente, no caso do Brasil, destacou-se a ausência do desenvolvimento de uma cultura científica (BRIDI, 2015; LOPES, 1998).

Especificamente, houve pouco investimento nesse ramo, tanto em relação à disposição de recursos humanos, como financeiros, considerando que a economia brasileira esteve focada nas atividades agrícolas, minerais e industriais, cujo tipo de trabalho não exigia formação técnica e científica. Nesse contexto, inicialmente, não havia a necessidade de fundar institutos de pesquisa científica e tecnológica no Brasil (LOPES, 1998).

Observaram-se grandes esforços para o desenvolvimento de universidades e institutos de pesquisa científica, porém, mesmo em sua fase expansionista, muitas instituições latino-americanas ainda dependiam unicamente das ferramentas e das tecnologias de outros países. Conseqüentemente, estreitaram-se os laços de dependência entre educação, cultura e investigação científica, que, na realidade, foram transformadas em produtos desenvolvidos para poucos países (LOPES, 1998).

Segundo Lopes (1998), anteriormente à questão educacional brasileira, precisaríamos delinear claramente nossa política, economia, traços culturais e problemas sociais que nos afetam, apontados como um empecilho ao desenvolvimento autônomo de nossa nacionalidade.

A situação em que se encontrava o ensino brasileiro era resultado da grande instabilidade política, caracterizada pela troca frequente de Governo, descontinuidade do desenvolvimento das políticas voltadas aos interesses econômicos específicos e submissão aos países estrangeiros, que, conseqüentemente, refletiam e afetavam diretamente o ensino brasileiro (LOPES, 1998).

Desse modo, a educação deveria ser considerada uma parte fundamental do plano econômico nacional para a oferta de um ensino integrado, o desenvolvimento de ações nacionais, regionais e locais como parte desse projeto de reestruturação educacional; ao invés

da adoção de programas estrangeiros. A partir do comprometimento coletivo, ou seja, do compartilhamento de responsabilidades entre Governo, comunidade científica (nacional e estrangeira) e sociedade, essas transformações seriam possíveis (LOPES, 1998).

Desse modo, faz-se necessário realizar algumas considerações a respeito do trabalho individual do cientista e de seu significado para a coletividade, pois a motivação do pesquisador não se encontrava atrelada apenas à questão política ou econômica. Também buscava ele compreender e solucionar muitos problemas pertinentes ao seu campo investigativo; o que não queria dizer que o trabalho científico fosse desprovido de significado social, econômico ou mesmo político. Mas, para que o trabalho do pesquisador progredisse, seria necessário que a ciência direcionasse seus resultados para a transformação da Humanidade (LOPES, 1998).

Particularmente, a universidade constitui um espaço propício para o desenvolvimento da pesquisa científica, dos questionamentos e da implementação de novas ideias. Uma instituição universitária sem laboratórios ou bibliotecas poderia ser considerada um estabelecimento estéril e morto (LOPES, 1998).

A investigação científica e a criatividade seriam atividades acadêmicas necessárias e fundamentais para a formação de qualquer profissional. Sabemos que a nossa história não favoreceu a criação de um espaço adequado ou de condições ideais para a estruturação de uma universidade; além do seu desenvolvimento tardio.

A exemplo de outros países, entre 1917 e 1920, o Governo soviético passou por um período difícil, a partir do momento em que estendeu o ensino superior aos jovens rurais e fabris. Esses problemas foram superados mediante a organização do ensino secundário voltado para a preparação de trabalhadores para as universidades (LOPES, 1998).

Para atingir esse objetivo, algumas adequações foram necessárias, tais como: recrutamento de docentes mais qualificados, investimento em capacitação do corpo docente e oferta de melhores condições de trabalho e salariais (LOPES, 1998).

Nesse contexto, tornaram o ensino secundário e superior uma prioridade para o país, além de ser ele ofertado a toda a população sem distinção de classe social. Assim, em vários países, a educação passou a adquirir a grande função de fornecer a todos uma oportunidade igual de participação na sociedade (LOPES, 1998).

Diante desses apontamentos, a pesquisa científica foi implantada tardiamente nas universidades e nas instituições de pesquisa brasileiras. Inicialmente, a ciência foi desenvolvida sem grandes inovações e centralizada nos institutos de pesquisa, ou seja, realizada fora do âmbito universitário por espíritos autodidatas. Além disso, as temáticas das investigações científicas não se encontravam vinculadas às necessidades da sociedade brasileira.

Assim, o que visualizamos é uma grande separação entre o ensino e a pesquisa, sendo percebida não só como o resultado da forma como as universidades foram implantadas em nosso país, mas também consequência da massificação do ensino, do progresso tecnológico e da dificuldade de a pesquisa se integrar ao sistema educacional (BRIDI, 2015).

Na verdade, a ciência é mais do que um conjunto de conhecimentos sistematizados, mas, antes de tudo, deve ser impulsionada por um certo espírito científico e, assim, capaz de dar cientificidade à ciência, dando-lhe uma identidade ao determinar características próprias ao fazer científico, mediante a investigação paciente, a disciplina fornecida pelos métodos de pesquisa, como também da curiosidade ativa e da análise penetrante (AZEVEDO, 1947; SILVA, 2011).

Além disso, o espírito científico contribui para que a universidade cumprisse a sua função, que, de acordo com Azevedo (1947, p. 160) pode ser assim definida:

(...) à qual cabe formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente “civilizadora”, destinada a educar e a cultivar a razão, que, sendo essencialmente intelectual e universal, ultrapassa mesmo a inteligência propriamente dita; (...)

Essa função diferenciaria a universidade dos demais modos de ensino superior, principalmente em relação às faculdades isoladas, de caráter profissional (SILVA, 2011).

Assim,

(...) o que transforma o ensino superior num ensino realmente universitário é a obra “superprofissional”, que a Universidade, como tal, se propõe, e que consiste em formar homens verdadeiramente eminentes, não para um quadro profissional restrito, não para funções técnicas determinadas, não para as “sociedades secundárias” ou grupos ocupacionais em que se secciona a sociedade geral, mas para a filosofia, as letras e as ciências, para atividades desinteressadas, nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização.

Pois, na Universidade a que se deve elevar-se, já selecionada, “a parte mais dinâmica e bem dotada” da população do país, é que se forja e se tempera a razão; se alarga o horizonte mental; se exercita no trabalho literário, na reflexão filosófica e na disciplina científica, o espírito de finura, ou, por outras palavras, se firma “o culto das antigas guardiãs da espécie” – as humanidades, que, sendo o mais seguro meio de discernir o essencial e o justo, mantêm sempre viva a chama que, esclarecendo o passado, projeta seus clarões sobre o futuro (AZEVEDO, 1947, p. 161-162).

Concluindo, a pesquisa científica teve o mesmo destino da autonomia universitária. A aparente simpatia do Ministro Francisco Campos pela ciência não passava de uma ilusão. Ele

reunia a investigação científica à arte; portanto, considerando-a como uma decoração indispensável, mas que não era urgente (SCHWARTZMAN, 2001).

No projeto, uma recém-criada Faculdade de Educação, Ciências e Letras da URJ daria à universidade seu caráter genuinamente universitário, permitindo que a vida universitária transcendesse os limites do interesse puramente profissional, bem como abrangendo todos os valores culturais elevados e autênticos que emprestam à universidade o caráter e as peculiaridades que a definem e distinguem (SCHWARTZMAN, 2001).

Nesse aparente tributo ao ideal da ciência como cultura, os benefícios econômicos e sociais da pesquisa científica, a curto e a longo prazo, foram simplesmente ignorados. Além disso, a ideia de associar o ensino à pesquisa também não era reconhecida. A ciência era percebida apenas como um ornamento, ficando evidente que era uma atividade praticamente inexistente nos anos 1930 (SCHWARTZMAN, 2001).

A extensão universitária no Brasil

Além das funções de ensino e pesquisa, a universidade é chamada a assumir as atividades de extensão universitária; portanto, é atribuída a ela a função de transmitir, produzir e socializar o saber que produz (SOUSA, 1995).

Uma nova concepção de educação, surgida no século XIX, levou a universidade a se preocupar com a prestação de serviços que deveria ofertar à comunidade. Foi nesse contexto que surgiu a extensão, percebida como uma atividade pertencente à universidade. A universidade inglesa viu-se obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não se limitando à função única de formação de elites, mas assumindo também a preparação técnica que o novo modo de produção exigia (SOUSA, 1995).

Nessa abrangência, pode-se reconhecer o surgimento incipiente da extensão, em uma forma já institucionalizada. E foi esse o modelo de extensão europeu, caracterizado pela criação de cursos que objetivavam garantir uma educação continuada e uma formação técnica (SOUSA, 1995).

As universidades latino-americanas seguiram o modelo francês. Como vimos no terceiro capítulo, o Manifesto de Córdoba (1918) marcou a luta por uma reforma das universidades latino-americanas, que as transformasse e as fizesse assumir seu compromisso social. É considerado um marco, pois, a partir dele, buscou-se um maior compromisso social, tratando-se de uma iniciativa dos estudantes (SOUSA, 1995).

É possível observar que, ao analisar essas universidades, percebe-se que elas surgiram e vieram responder as aspirações de seu tempo, apesar de se encontrarem muito mais direcionadas a atender aos interesses específicos de determinados grupos da sociedade e do próprio Estado do que aos interesses da sociedade em geral (SOUSA, 1995).

No caso da universidade brasileira, ela sempre foi caracterizada pelo exercício de uma única função: o ensino. Mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a extensão desde a criação da universidade no Brasil, não se tratava de uma função reconhecida e, muito menos, institucionalizada (SOUSA, 1995).

Como vimos no segundo capítulo, as primeiras experiências extensionistas foram frutos de interesses e atos de vontade de segmentos da comunidade acadêmica e não representavam respostas às demandas sociais. Na verdade, eram restritas a uma pequena parcela da sociedade e desvinculadas das necessidades da população (SOUSA, 1995).

A extensão universitária no Brasil deve sua origem ao movimento estudantil. Percebe-se que, desde o Brasil Colônia, considerando que o ensino superior brasileiro tenha surgido em 1572, a partir da criação dos cursos de artes e teologia no Colégio dos Jesuítas da Bahia, os jovens universitários se encontravam envolvidos, de alguma maneira, com os movimentos políticos e sociais da época (SOUSA, 1995).

Embora não fossem identificados com essa denominação, o modo como os estudantes compreendiam o seu papel social levava-os a atuarem de forma direta nos principais problemas pertencentes à sociedade, ora manifestada de forma eloquente, ora expressada em momentos de calma, quando ocupados com as atividades literárias e artísticas, por exemplo (SOUSA, 1995).

A partir de então, é possível identificar essa participação em diferentes momentos e de diversas formas; porém, a participação estudantil, até o ano de 1945, foi caracterizada por ações regionalizadas, esporádicas e sem nenhuma tendência à organização da categoria. Essa participação pode ser identificada como uma forma de compromisso social que os estudantes assumiam (SOUSA, 1995).

Deve-se salientar que o registro mais antigo, referente à organização do movimento estudantil no Brasil diz respeito ao I Congresso Nacional dos Estudantes (1910), em São Paulo (SOUSA, 1995).

Assim, a extensão universitária pode ser compreendida com a participação estudantil nos movimentos políticos na época, evidenciada pela preocupação existente pelas questões pertencentes à sociedade, expressas pela presença constante em quaisquer movimentos existentes no Brasil, no intuito de se assumir um compromisso direcionado aos interesses sociais (SOUSA, 1995).

Como visto no terceiro capítulo, o movimento cordobense lutou primordialmente em prol de dois objetivos: democratização do ensino e alteração da relação entre a universidade e a sociedade; sendo uma luta nascida da aliança entre trabalhadores e estudantes. Assim, apresentou a extensão a função de vincular a universidade à sociedade, abrindo o espaço que possibilitou a constituição de uma universidade mais crítica e comprometida com a sociedade (SOUSA, 1995).

Mesmo após o surgimento das primeiras universidades brasileiras – a URJ (1920) e a UMG (1927) – a extensão não era reconhecida pelo Estado como uma prática universitária (CORREIA, 2000; SOUSA, 1995).

O termo extensão apareceu pela primeira vez no Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), surgindo nesse documento como organismo da vida social da universidade, sendo reconhecida pela oferta de cursos e de conferências de caráter educacional. Dessa maneira, a primeira legislação sobre extensão universitária começou a ser desenhada (CORREIA, 2000; SOUSA, 1995).

Conforme disposto no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/1931, art. 35 e 42:

Art. 35. Nos institutos de ensino profissional superior serão realizados os seguintes cursos:

(...) f) cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colectivo, a actividade technica e scientifica dos institutos universitarios.

Art. 42. A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou colectiva, á solução de problemas sociaes ou á propagação de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico (Brasil, 1931b).

Os cursos e conferências deveriam ser destinados a propagar, em benefício coletivo, as produções técnicas e científicas da universidade (art. 35, alínea f), definidos como difusores do conhecimento útil à vida individual e coletiva, percebidos como sinônimo da oferta de cursos e conferências direcionadas aos interesses sociais (art. 42) (CORREIA, 2000; SOUSA, 1995).

Nota-se prontamente que o grande defeito dessas conferências era o seu caráter isolado; portanto, faltava-lhes continuidade. O conferencista somente se apresentava uma vez e não chegava a estabelecer um elo com o público (CORREIA, 2000).

O art. 99 abordou a extensão enquanto forma de vida social universitária, considerando que a vida social universitária terá como organizações fundamentais: (...) c) extensão universitária (BRASIL, 1931b).

O art. 109, §1º, tratou da extensão como cursos, pois “a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas” (BRASIL, 1931b).

Identifica-se, nesse período, o caráter assistencialista que a extensão assumiu desde o princípio. Os cursos e eventos eram compreendidos como atividades eventuais e inorgânicas e, além disso, não articuladas ao ensino e à pesquisa (KOCHHANN, 2017; SOUSA, 1995).

O art. 109, § 2º, definia que caberia “ao Conselho Universitário, em entendimento com os conselhos técnico-administrativos dos diversos institutos, effectivar pelos meios convenientes a extensão universitária” (BRASIL, 1931b; CORREIA, 2000, p. 202).

Em conformidade com o Estatuto, observou-se que as atividades de extensão deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário, ou seja, definidas por interesses do Governo, lembrando que seus membros eram eleitos por ele, marcando assim não somente o caráter autoritário do regime, como também o seu feitiço conservador (CORREIA, 2000).

Assim, a universidade perdia, com a falta de autonomia, o seu poder criativo. O modelo vinha pronto, acabado e fechado, tanto para a universidade como para o seu destinatário (CORREIA, 2000).

Vimos, no segundo capítulo, que foi durante o período republicano que surgiram as primeiras instituições de ensino superior com a denominação universidade. A partir daí, observou-se a existência de algumas tentativas do exercício de alguma função diferente da prática do ensino e da pesquisa. A ULSP (1911) foi reconhecida como a primeira instituição de ensino a desenvolver atividades de extensão. Assim, as Universidades Populares europeias serviram de modelo para as brasileiras e existiram também na Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Bélgica, no século XIX (SOUSA, 1995).

A Universidade Popular se caracterizava por não constituir uma unidade formada por corpo docente e discente próprios, tendo como atividade principal a oferta de cursos e conferências gratuitas, abertas à população, objetivando apenas responder tecnicamente a determinadas necessidades manifestas. A principal característica da Universidade Popular era a promoção de conferências e cursos gratuitos, abertos aos interessados (BATISTA; KERBAUY, 2018; SOUSA, 1995).

Outro exemplo refere-se às atividades desenvolvidas pela ABE. Entre setembro de 1925 e maio de 1929, a associação editou um boletim em que informava a respeito das atividades

desenvolvidas. Como já se informou anteriormente, nos anos de 1930 e 1931, houve uma publicação chamada *Schola* e, a partir de fevereiro de 1939, a revista *Educação* (PAIM, 1981).

Desde o primeiro ano de funcionamento, adotou como praxe a realização de conferências que eram realizadas em um dos auditórios da Escola Politécnica a respeito de questões educacionais; como, por exemplo, sobre os métodos da escola ativa, instrução técnica e profissional no Peru, dentre outros (PAIM, 1981).

A partir de 1926, a ABE deu início aos cursos de alta cultura e especialização, ofertados pela Seção de Ensino Técnico e Superior, ministrados em número limitado de aulas (entre cinco e dez), e realizavam-se, simultaneamente, três ou quatro. O Boletim, de julho de 1926 registrou a presença de aproximadamente cem pessoas e, ao todo, de trezentos a quatrocentos ouvintes nos vários cursos simultâneos (PAIM, 1981).

Essa atividade, posteriormente, chegou a ser denominada de extensão universitária. A exemplo das conferências e publicações do Boletim, objetivava formar uma consciência em relação aos problemas educacionais e ao apontamento de soluções mais adequadas. Assim, desempenhou um papel efetivamente renovador na área educacional, inclusive sendo responsável por liderar o movimento em prol da universidade (PAIM, 1981).

Vale ressaltar também que, no Inquérito de 1928, defendia-se a construção de uma universidade brasileira que não resultasse somente da justaposição de faculdades, mas que expressasse um espírito universitário assentado na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (ARAÚJO, 2013).

Entretanto, não se evidenciou nele nenhuma preocupação no sentido de serem criadas novas práticas ou mesmo a tentativa de institucionalizar a extensão, sendo meramente de caráter assistencialista (SOUSA, 1995). É possível inferir que, naquele momento embrionário, a extensão não foi desenvolvida para um público externo à universidade. Para haver interesse por esses cursos, era necessário um conhecimento prévio, assim, atraía aqueles que já haviam frequentado ou que frequentavam um curso superior (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Concluindo, o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931) vigorou por trinta anos e, com o seu surgimento, a extensão universitária foi legalmente incorporada como uma função do ensino superior, sendo legitimado o seu caráter de prestação de serviços (SOUSA, 1995).

Dessa maneira, o envolvimento das universidades, em relação à extensão, nessa época, deu-se de modo ameno e pontual, mantendo-se essas à margem de qualquer concepção original, limitadas às atividades listadas no referido Estatuto. Nesse primeiro período, a ideia de difusão do conhecimento, por meio dos cursos livres e das universidades populares, foram as práticas

extensionistas, que vigoraram por um longo período, entendidas como a difusão do conhecimento produzido.

O que observamos é uma tentativa de transferência de modelos europeus e norte-americanos. Da primeira, o modelo dos cursos direcionados para as camadas populares, via Universidades Populares; da segunda, a vinculação das atividades de desenvolvimento das comunidades, por meio da prestação de serviços, cursos, conferências e outras atividades diferenciadas, sendo uma transferência de paradigmas aplicados de uma forma acrítica, aculturada e alienada (RODRIGUES, 2008; SOUSA, 1995).

Vale ressaltar que a ideia de indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão não apareceram nos conjuntos dos documentos que compunham a Reforma Francisco Campos (1931), nem como aspiração. Muito provavelmente, não ocorreu pelo fato de o Ministro compreender que a função pragmática da universidade era a formação profissional (ROTHEN, 2008).

Nossas universidades aceitaram e legitimaram essa dominação quando importaram modelos com o único objetivo de imitar, sem a preocupação de contemplar as necessidades do próprio país.

A extensão é o instrumento necessário para que o produto da universidade – o ensino e a pesquisa – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na sociedade, cabendo à universidade a função de produzir, sistematizar e distribuir o saber, não lhe cabendo o papel de neutralidade ou ausência dentro da totalidade, que é a sociedade.

A universidade brasileira se alicerça histórica, cultural e pedagogicamente em um paradigma europeu, através de modelos copiados de Portugal, Alemanha, Estados Unidos e especialmente da França, apesar de vivenciarmos realidades, problemas e demandas distintos (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Dessa forma, a universidade, à moda napoleônica, permanece. Assim, não se pode deixar de admitir que, apesar de todos os defeitos, no fundo, ela foi o que serviu de base à formação dos primeiros quadros de elite e ao crescimento do país, pois, até hoje, não temos currículos flexíveis, nem universidades, considerando o conceito de universidade difundido na década de 1920/1930 (CARNEIRO, 1971; CORREIA, 2000).

Não demos ao nosso ensino uma vinculação científica própria, somente limitada; em muitos casos, esse ensino se atém ao papel de simples expositor de doutrinas e opiniões alheias (CARNEIRO, 1971; CORREIA, 2000).

Analisando a trajetória histórica da extensão universitária no Brasil, podemos pensar que ela vem se desenvolvendo gradativamente, ao apontar novas necessidades e práticas para sua melhor definição (MIGUEL, 2023; SOUSA, 1995).

Como vimos anteriormente, os estudantes tiveram um papel importantíssimo nessa luta, ao construírem a extensão como instrumento de envolvimento político, social e cultural; estabelecida pelo elo entre universidade e sociedade (MIGUEL, 2023; SOUSA, 1995).

No entanto, ao longo desta investigação, guiamo-nos pela convicção de que seria uma atribuição da universidade produzir saberes, objetivando o desenvolvimento científico, tecnológico e social, ou seja, partindo do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária (MIGUEL, 2023).

Pensar essa articulação implica que a universidade revise e reconstrua a sua postura e sua prática; o que pressupõe o compromisso social e político que se pauta mediante uma contínua vinculação do conhecimento produzido (ensino e pesquisa) com sua comunidade (extensão), percebido como um dever ético da universidade (MIGUEL, 2023).

Compreende-se que somente uma universidade sintonizada com as peculiaridades de sua comunidade poderá conduzir os estudantes a uma nova postura frente às questões, aos problemas da realidade, de modo a contribuir para a formação acadêmica e humana, vinculada àquilo que a academia faz: ensinar e pesquisar (MIGUEL, 2023).

A extensão universitária não pode continuar como uma instância secundária. Isso se deve, em grande parte, aos limites de acesso ao ensino superior, historicamente impostos à maioria da população, além do suposto distanciamento das demandas pertencentes à sociedade (MIGUEL, 2023).

No entanto, na desconsideração de qualquer uma das instâncias desse tripé acadêmico, pode-se afirmar que há ensino superior, porém não se consolida, na acepção da palavra, em uma universidade (MIGUEL, 2023).

Vimos no quinto capítulo que o ensino superior brasileiro teve como primeiro marco regulatório o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), o qual consagrava a competência governamental em matéria de controle do ensino superior. A partir do Estatuto, estabeleceu-se no Brasil, uma conjuntura inovadora para a educação no nosso país, principalmente em relação à regulamentação do ensino superior, apesar de incorrer no mesmo vício das reformas educacionais anteriores.

Conjuntamente, foram baixados mais dois Decretos-Lei em 1931: a organização da URJ (modelo padrão para as demais instituições brasileiras) e a criação do Conselho Nacional de Educação. Entre as questões mobilizadas pela legislação educacional referente ao ensino superior se destacaram: a autonomia administrativa/financeira/didática, a pesquisa científica e a extensão universitária.

CAPÍTULO 6 - A IV CNE E O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: VELHAS QUESTÕES E NOVOS DESAFIOS

Primeiramente, faz-se necessário contextualizar os acontecimentos que antecederam a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), bem como uma reflexão a respeito do contexto político, econômico, social e cultural da época. Assim, este capítulo tem como objetivo analisar o conteúdo referente à IV CNE (1931), principalmente em relação ao ensino superior e aos reflexos dessa Conferência, considerando que esse evento culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Esse documento é considerado um importante convite para pensar a respeito da necessidade de reestruturação do aparelho educacional, percebido como um ultimato diante da urgência e gravidade dos problemas e desafios apresentados ao longo desta investigação em relação à universidade.

Elegemos esse período da história por considerarmos que o referido Manifesto foi a primeira iniciativa na tentativa de implantação de um modelo de educação inovador, considerado um momento importante da história da educação brasileira em que os intelectuais, educadores e pensadores recriaram um projeto educacional nacional, direcionado ao nosso país.

Entre os signatários, destaca-se Anísio Teixeira, percebido por nós como a espinha dorsal ideológica do Manifesto, por ter sido um grande estudioso da universidade brasileira. Assim, neste capítulo, aprofundamo-nos na concepção desse autor a respeito da temática em questão.

A década de 1920 experimentou significativas reformas estaduais de ensino, sendo que muitas delas foram iniciativas dos pioneiros da educação nova. Das ações estaduais que ocorreram em território nacional, destacaram-se: Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1922-1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1924); José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte (1925-1928); Francisco Campos, em Minas Gerais (1926); Lisímaco Costa, no Paraná (1927-1928); Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927-1930); Carneiro Leão, em Pernambuco (1929), dentre outros. Essas Reformas, porém, foram regionais e parciais; portanto, não fizeram parte de uma política nacional de educação (BOMENY, 1993; ROMANELLI, 1986).

Entre os acontecimentos internacionais se destacaram: Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Revolução Russa (1917) e a crise econômica (1929), que culminou na queda da bolsa de valores de Nova York. Todas essas transformações desencadearam o desenvolvimento de novas ideologias educacionais, principalmente pela influência exercida pela Europa e por países

como os Estados Unidos (ALENCAR, 2016; GOMES-MACHADO; CARVALHO, 2015; LIMA, 2015).

Vale ressaltar que, no período referente à Primeira República, a principal referência da economia brasileira era representada pelo setor agrário cafeeiro, pautada por práticas coronelistas e clientelistas. Do mesmo modo, a educação não era uma atividade difundida e acessível à maioria da população, considerando que aproximadamente 85% da população era analfabeta.

Nos anos de 1930, Getúlio Vargas quebrou a hegemonia dominante, representada, em sua maioria, pelos cafeicultores; fato que ocasionou uma enorme instabilidade em seu Governo, ora representado por Minas Gerais (Partido Republicano Mineiro), ora por São Paulo (Partido Republicano Paulista), sendo essa escolha alternada a cada eleição.

Getúlio Vargas (1930-1945) assumiu o Governo provisório por intermédio de um golpe militar, que contou com o auxílio de Góes Monteiro, no período denominado Estado Vargas. Também contou com o apoio da Igreja e com sua participação direta nas decisões tomadas pelo Estado, inclusive no âmbito educacional. Seu Governo foi caracterizado por uma gestão dualista. Atuou como líder populista, mas, ao mesmo tempo, adotou uma postura autoritária e centralizadora que objetivava contemplar a elite brasileira.

Conforme discutido no quinto capítulo, nessa época, foi criado o MESP (1931), sendo Francisco Campos o primeiro-ministro a assumir o cargo. Na sequência, assinou sete decretos denominados Reforma Francisco Campos, referentes às reformas educacionais.

Nesse contexto, a Revolução Constitucionalista de 1932, também conhecida como Revolução de 1932, ou Guerra Paulista, foi um movimento armado, vivenciado pelos Estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul, ocorrido entre os meses de julho e outubro. Objetivava a destituição do Governo provisório de Getúlio Vargas e a reivindicação de uma nova Constituição, pois o país ainda era regido pela Constituição de 1891 (FERREIRA JR, 2010; LARAYA; BALBO, 2018).

Essa luta, mobilizada pelo povo, visava a busca de novas alternativas políticas para lidar com os problemas existentes. Esse movimento reivindicava o cumprimento das promessas de campanha, feitas por Getúlio Vargas, declaradas anteriormente, a respeito da necessidade da criação de uma nova Constituição, considerando que, após dois anos de mandato, nenhuma medida tinha sido adotada. De um lado, encontravam-se os liberais e, de outro, as oligarquias paulistas (FERREIRA JR, 2010; LARAYA; BALBO, 2018).

Na cidade de São Paulo, ocorreram vários protestos e motins, contrários ao Governo provisório, na expectativa da elaboração de uma nova Constituição. O Partido Democrático e o

Partido Republicano Paulista se uniram nesse movimento; porém, foram repreendidos por policiais. Paralelamente, formaram-se grupos opositores que se fortaleciam entre os paulistas, denominados tenentistas, formados pelo grupo de militares e civis, que representavam o grupo getulista (LARAYA; BALBO, 2018).

Assim, ocorreram vários conflitos entre os estudantes do Largo São Francisco e os tenentistas. Em 23 de maio, forças policiais foram responsáveis pela morte de quatro estudantes. Em homenagem a eles, o movimento rebelde constitucionalista ficou conhecido pela sigla MMDC, que representava a inicial do nome de cada estudante (Laraya; Balbo, 2018).

Em decorrência desse acontecimento, no Estado de São Paulo, o dia 9 de julho passou a ser considerado uma data cívica, decretada como feriado estadual. Nesse período, oficialmente, foram registradas 934 mortes.

Apesar da derrota militar, algumas reivindicações foram atendidas, tais como: nomeação de um interventor civil e paulista, convocação da Assembleia Constituinte e posteriormente a Constituição de 1934, apesar de, pouco tempo depois, ter sido outorgada uma nova Constituição.

No contexto educacional, uma nova maneira de fazer educação e lidar com o atraso do desenvolvimento de nossa Nação caracterizou esse período. Era necessário qualificar os trabalhadores diante da nova realidade brasileira, em decorrência dos fenômenos da urbanização, do crescimento demográfico e do processo de industrialização.

O ideário liberal também se preocupava com a questão da justiça e da representatividade do povo brasileiro, expressa pelo direito ao voto. E, para que a população pudesse exercer o seu direito político, era necessária a escolarização, sendo principalmente importante o acesso ao ensino primário para a alfabetização do povo, vista como um pré-requisito.

Nesse contexto, o analfabetismo era um dos grandes problemas de nosso país, passando a ser prioridade na pauta educacional. Como vemos a seguir, as velhas estruturas entraram em colapso e os ideais de modernização começaram a tomar forma, inclusive culminando em novas propostas na área educacional.

IV CNE (1931)

A IV CNE ocorreu entre 12 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. O relatório do evento foi redigido pelo Prof. Adriano Monsunann, Delegado do Estado de Santa Catarina. Como representante de seu Estado, objetivava entregá-lo ao General Ptolomeu de Assis Brasil, Interventor Federal do mesmo Estado, para seu conhecimento (Mosimann, 1931).



Figura 15 – Grupo de participantes da IV CNE, 1931

Fonte: Arquivo Central e Histórico da UFV (2016).

De acordo com as informações contidas no *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 27 de novembro de 1931, foi convocada pela ABE, sob os auspícios do MESP, a reunião com os representantes dos vários Estados da Federação, visando ao compromisso de tornarem os registros das atividades escolares um serviço homogêneo, para a elaboração de um plano uniforme, que exprimissem a realidade do ensino em nível nacional.

Na realidade, tal ação objetivava a prevenção da redundância das pesquisas e as ações do ponto de vista educacional, como também da economia de tempo e recursos para a solução desse grande problema nacional.

Getúlio Vargas, como Chefe do Governo Provisório e Francisco Campos, como Ministro do MESP, fizeram o discurso de abertura do evento. De acordo com o *Jornal Correio da Manhã* (RJ), de 15 de dezembro de 1931, a IV CNE, promovida pela ABE, contou com o apoio do Governo Federal (MOSIMANN, 1931).

O evento estava repleto de congressistas e delegados dos Estados. Ocorreu na antiga Câmara dos Deputados, ambiente em que Getúlio Vargas entrou ao som do Hino Nacional. Em síntese, o Ministro falou que o maior problema de nosso país se referia à questão educacional. O discurso do presidente trouxe, em seu conteúdo, o interesse pelo problema da educação nacional. Nele se destacaram as seguintes palavras: que todos os envolvidos buscassem a fórmula mais feliz. E que poderiam contar com a colaboração governamental para tal feito (MOSIMANN, 1931).

Dessa maneira, solicitou aos intelectuais ali presentes que contribuíssem para a elaboração de um projeto voltado à educação brasileira, para ser discutido na próxima

Conferência; fato que, na sequência, culminou na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) (MOSIMANN, 1931).

Foi objeto de destaque a Conferência do Prof. Miguel Couto a respeito do tema geral do evento: *As grandes diretrizes da educação popular*. Assim porque, nos anos de 1920, a educação era considerada um problema e resolvê-lo seria a solução para atingir o progresso da Nação brasileira (MOSIMANN, 1931).

Vimos, no início deste capítulo, que a prioridade foi direcionada ao ensino primário, com o intuito de combater os altos índices de analfabetismo, objetivando atender à crescente demanda de profissionalização, como também à preocupação em modificar os padrões de ensino e de cultura escolar, estabelecidos até então, não limitados ao emprego de novas metodologias ou técnicas, mas direcionados a uma nova finalidade pedagógica social.

Entre os dias 14 e 17, a IV CNE abordou temáticas relacionadas às realizações da Escola Nova nos diversos Estados, bem como suas diretrizes sobre como a educação estava sendo conduzida nos Estados Unidos, a respeito da responsabilidade do Governo para com a educação e para com o ensino agrícola. Durante o evento, também ocorreram várias sessões de cinema com o intuito de promover momentos culturais (MOSIMANN, 1931).

No dia 18, ocorreu a primeira reunião no MESP, com os delegados que representavam cada um dos Estados brasileiros, objetivando firmar o Convênio Inter-Administrativo para a Padronização das Estatísticas Escolares, que, na realidade, foi oficializado no dia seguinte (MOSIMANN, 1931).

De modo unânime, os vinte e três Estados, representados pelos delegados de sua região, fixaram, mediante o Decreto nº 20.826, o Convênio entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Território do Acre, visando ao aperfeiçoamento e à uniformização dos dados estatísticos, a partir das vinte e sete cláusulas expressas no documento (GIL, 2007).

No final do século XIX e início do XX, vários intelectuais e o Governo, na tentativa de legitimar as suas ações, basearam-se nas atividades que estavam sendo desenvolvidas em outros países; a exemplo, os da Europa e dos Estados Unidos (GIL, 2007).

A década de 1920 foi um período, que clamava por soluções nacionais derivadas dos problemas nacionais, diante de uma estrutura contextualmente enfraquecida no aspecto político, econômico e social, pois, a todo momento, buscavam-se alternativas baseadas em modelos estrangeiros (GIL, 2007).

É possível afirmar que houve um pequeno avanço em relação à padronização dos dados estatísticos, a partir do Convênio Inter-administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas, em 1931 (GIL, 2007).

Destacou-se, nesse sentido, a resolução de dois problemas que prejudicavam o levantamento quantitativo sobre a educação popular (GIL, 2007).

Primeiramente, o trabalho conjunto do Município, do Estado e da União possibilitou a obtenção dos dados nacionais e da padronização das informações, como também da análise comparativa e de um panorama geral, a respeito da educação brasileira, no âmbito público e particular, feito anualmente (GIL, 2007).

Na realidade, a história das estatísticas educacionais é um tema pouco explorado pelos pesquisadores brasileiros. De acordo com Gil (2007), a necessidade de compilação dos dados estatísticos educacionais em nível nacional seria mais uma preocupação governamental para com o ensino primário, percebida como representativa da simbologia de progresso, do que realmente uma preocupação com a questão educacional em si.

A estruturação dos dados estatísticos educacionais no Brasil demandou amplos esforços por parte dos intelectuais e do Governo da época, que, independentemente dos interesses pessoais e políticos que os mobilizaram, constituíram em uma importante fonte diagnóstica, com vistas a auxiliar o planejamento das ações governamentais em relação à questão educacional brasileira.

Durante a realização do evento, detectou-se que (MOSIMANN, 1931):

- Não foram formadas comissões especiais para o estudo das Teses, referente a cada pauta discutida durante o evento. Além da breve análise, as comissões foram representadas, em sua grande maioria, somente pelas principais regiões do país, ou seja, não serviram de parâmetro às zonas interioranas.
- As Teses não foram lidas em plenário e nem publicados os pareceres dos relatores na imprensa (exceto um); e esses trabalhos não foram sujeitos à votação sob a alegação de que não teriam vencedores nem vencidos.

Apenas três Teses foram submetidas à consideração da Assembleia Educacional, os quais trataram a respeito da importância da difusão do ensino primário, considerado o mais palpitante problema nacional, que receberia o suporte do Governo Federal (MOSIMANN, 1931).

Outro eixo foi a questão do ensino normal, percebido como o fator decisivo na educação dos povos, sendo essa etapa de ensino considerada a força emancipadora da Nação, a partir da substituição paulatina dos professores emergenciais (provisórios) por docentes formados (MOSIMANN, 1931).

O problema da educação popular não poderia ser resolvido satisfatoriamente enquanto não houvesse um professorado primário capacitado, dotado de conhecimentos elementares gerais, portanto, de preparo didático; esses conhecimentos eram considerados como fatores

imprescindíveis. Assim, para saná-lo, deveriam partir da criação de boas Escolas Normais (primárias e secundárias) nos Estados (MOSIMANN, 1931).

A terceira tese, *As grandes diretrizes da educação popular*, cujo autor foi mencionado apenas verbalmente no evento e de que não se tem registro documental, opinou sobre o método da Escola Nova, também denominado Escola Ativa. O autor não identificado alegou que essa era considerada uma ideia prematura por diversas razões, pois acreditava que, para a adoção desse método científico, era necessária a preparação do corpo docente (MOSIMANN, 1931).

Além disso, tal metodologia exigia um ambiente que não ultrapassasse vinte alunos, pois tal condição iria requerer aparelhamento especial, recursos financeiros e ampliação dos estabelecimentos de ensino primário. Esse seria considerado o método ideal de ensino, a ser adotado em alguns casos e o método tradicional, em outros (MOSIMANN, 1931).

Em suma, foram encontrados documentos escassos referentes à IV CNE. Tal situação mobilizou alguns questionamentos: Será que os dados incompletos estavam relacionados e/ou vinculados a uma estratégia governamental adotada por Getúlio Vargas e pelo Ministro Francisco Campos? Qual o motivo de tamanha escassez? Por que os conteúdos das Teses não foram publicados?

Outra questão relevante é que não foi discutida nenhuma pauta a respeito do ensino superior, pois, como dito anteriormente, a grande preocupação nesse momento se centralizava na necessidade de alfabetização da população. Conforme Gil (2007), o alto índice de analfabetismo motivou os governantes a reverterem esse quadro, pois a falta de instrução do povo era percebida como uma doença que enfraquecia a sociedade.

Dentre os poucos temas abordados, destacou-se, nesse caso, a discussão sobre o ensino primário, a educação popular, as diretrizes da Escola Nova e a necessidade da padronização das estatísticas escolares com a finalidade de manter a uniformidade e a consistência das ações em nível nacional. Além disso, como vemos a seguir, dois meses após a IV CNE foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

A década de 1930 representou importantes mudanças na área da educação, especialmente a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932). O movimento da Escola Nova propôs novos caminhos para a reconstrução da educação, especialmente difundidos na Europa, na América e no Brasil, de modo a vincular a educação às questões sociais, como também evidenciar a preocupação em relação a formação integral do indivíduo.

Como contextualizamos no início deste capítulo, esse movimento surgiu no Brasil em um momento de intensas transformações políticas, econômicas, culturais e sociais. No contexto educacional, surgiram críticas ao modelo educacional tradicional; fato que culminou na elaboração do referido Manifesto.

Dentre a questão educacional, destacou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), percebido como a tradução das indefinições que marcaram as reflexões a respeito do ensino superior brasileiro. Como vimos no quinto capítulo, na Exposição de Motivos sobre a Reforma do Ensino Superior, o Ministro Francisco Campos expressou a premissa de que tinha a intenção de manter “um estado de equilíbrio entre as tendências opostas” e, dessa forma, evitar “uma brusca ruptura com o presente” (SANTOS, 2023).

Conforme Bomeny (1993), a figura do Ministro se vinculava a uma gestão centralizadora, autoritária e até fascista. Contrariamente, os pioneiros da educação nova, representados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, eram percebidos como defensores do liberalismo e da democracia.

Porém, interpretar o conjunto de reformas educacionais executadas pelo Ministro como um “desfecho inesperado e autoritário”, referente às ideias gestadas pela intelectualidade brasileira nos anos de 1920, seria desconsiderar a complexidade das discussões e a heterogeneidade do pensamento educacional produzido na época (SANTOS, 2023).

Vale ressaltar que o projeto da Reforma de 1931 também foi gestado pelos intelectuais brasileiros, ou seja, também fizeram parte desses debates, inclusive porque o próprio Francisco Campos participou ativamente das Conferências da ABE, considerando que foi o presidente da III CNE, realizada em 1929 (BOMENY, 1993; SANTOS, 2023).

Outro exemplo, seria a reforma da escola, baseada no ideário escolanovista, momento o qual Francisco Campos ocupou a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais. Dessa forma, encontrava-se inteirado a respeito do movimento de inovação pedagógica e de sua repercussão em nosso país (BOMENY, 1993; SANTOS, 2023).

Os intelectuais responsáveis pela elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) deram voz ao povo e aos seus anseios, sendo a educação considerada a principal bandeira de luta; assim, a escola era o *locus* propício para a gestação desses ideais.

Nesse contexto, questionamos: Quem foram os principais intelectuais responsáveis pela elaboração do Manifesto? Quais foram suas principais intenções e contribuições? Quais foram essas lutas? Qual a concepção e as propostas dos signatários para a universidade brasileira? O Manifesto pode ser considerado um documento atual?

Seus signatários acreditavam que a educação seria o elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, a partir de iguais oportunidades de acesso à educação, em defesa do ensino público, gratuito e laico.

Consequentemente, percebiam que a educação constituiria um direito de todo o cidadão e não em um privilégio; portanto, percebida como uma condição necessária para a obtenção do equilíbrio social, a partir da reformulação da educação brasileira e do combate ao analfabetismo.

Entre 1900 e 1930, a porcentagem de indivíduos com ensino primário completo era de aproximadamente 5%, com o ensino secundário completo, abaixo de 1% e apenas 0,3% tinham o ensino superior completo (KOMATSU *et al.*, 2019).

Como vimos anteriormente, participaram do evento Getúlio Vargas e o Ministro Francisco Campos, que solicitaram aos intelectuais que buscassem uma solução para a questão educacional, “a fórmula feliz”. Assim, o documento, redigido por Fernando de Azevedo foi motivado pelos discursos proferidos pelos governantes (CUNHA, 2008; SANTOS, 2023; SOUZA, 2018).

Prontamente, o jornalista e representante da Associação Brasileira de Imprensa e da Associação dos Artistas Brasileiros, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, falou a respeito da questão levantada no evento pelos governantes para que fosse estudada para a próxima Conferência, no ano seguinte, tal solução (CUNHA, 2008; SANTOS, 2023; SOUZA, 2018).

A diversidade de concepções filosóficas e pedagógicas, que inspiraram os sócios da ABE tornava inviável a elaboração de um documento-síntese, que representasse o pensamento desses intelectuais. Dessa forma, o jornalista assumiu para si a responsabilidade de esboçar uma resposta às solicitações governamentais (CUNHA, 2008).

Carlos Alberto Nóbrega da Cunha confiou a seu amigo Fernando de Azevedo, perante o Governo, a imprensa e o povo, a missão de liderar um movimento em prol da nova educação (o referido Manifesto), partindo da discussão do ensino secundário e superior, considerando que seria uma pauta a ser tratada no próximo evento, já que o debate da IV CNE versou sobre a temática educação popular (CUNHA, 2008).

Assim, objetivavam redigir o documento e divulgá-lo no prazo de dois meses e não aguardar até a próxima Conferência, embora esse fosse o desejo do Governo. No mês de março do ano seguinte, o documento *A reconstrução educacional no Brasil*, de subtítulo *ao povo e ao Governo*, foi publicado. A *Revista Educação* e o jornal carioca *Diário de Notícias* foram alguns espaços que reproduziram o conteúdo (CUNHA, 2008).

Em 1932, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha publicou *A revolução e a educação*, constituindo um livro que retratou os acontecimentos vivenciados na Conferência, como

também alertou a respeito da realização do próximo evento no ano seguinte (Souza, 2018). Como todo manifesto, o documento objetivava trazer uma novidade, daí a autodenominação “pioneiros da educação nova” (SANTOS, 2023).

Conclui-se que a iniciativa do jornalista foi estratégica no sentido de dar mais visibilidade ao documento; o que também conferiu a ele legitimidade, considerando que, a partir de então, essas ideias se encontraram registradas e se tornaram um marco da história educacional brasileira. Além de representar uma síntese dos anseios desses intelectuais, foi um Manifesto contra a política educacional vigente na época, executada por Getúlio Vargas e Francisco Campos (CUNHA, 2008; SANTOS, 2023).

Após a Revolução de 1930, as CNE e a criação do MESP (1931) constituíram o sustentáculo para a elaboração do Manifesto, a partir das novas propostas que foram discutidas e desenvolvidas em torno da necessidade de reconstrução do sistema educacional brasileiro (PIANA, 2009; SOUZA, 2018).

Essa foi uma época em que floresceram sujeitos políticos, engajados com as questões educacionais, denominados pioneiros da educação nova. O movimento realizado pelos educadores, profissionais e pensadores contrários ao sistema educacional vigente culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Foi redigido pelo educador Fernando de Azevedo e assinado por mais vinte e cinco pessoas, intitulado *A reconstrução educacional no Brasil* (BITTAR; BITTAR, 2012; BONFIM; GLÓRIA; BONFIM, 2019; CODES *et al.*, 2017; CUNHA, 2008; MEC, 2010; OLIVEIRA, 2011; PIANA, 2009; SOUZA, 2018).

A partir do Manifesto, a educação constituiu um problema nacional, orientado por uma política educacional unificada para o país, que permitisse equalizar os problemas sociais via educação. Seus preceitos foram alicerçados pela escola ativa, baseada nos princípios de John Dewey³⁵ (1859-1952) (BITTAR; BITTAR, 2012; BONFIM; GLÓRIA; BONFIM, 2019; CODES *et al.*, 2017; CUNHA, 2008; MEC, 2010; OLIVEIRA, 2011; PIANA, 2009; SOUZA, 2018).

A seguir, um trecho da carta redigida por Fernando de Azevedo, endereçada a Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, retratou a real finalidade do Manifesto.

³⁵ John Dewey ficou conhecido por sua forte influência no movimento denominado Escola Nova, o qual foi difundido especialmente pelo educador Anísio Teixeira. O pensamento de Dewey foi fundamental para a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Um dos principais objetivos do documento foi a defesa de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita. A busca por uma educação democrática encontra-se fortemente associada ao pensamento de Dewey, pois para ele o conceito de democracia é fundamental na filosofia da educação (Correia; Zoboli, 2020). Em suma, percebia a educação como um requisito necessário para o exercício da democracia.

Em carta a Cunha datada de 24 de dezembro de 1931, Azevedo cumprimentou o colega “pioneiro” e agradeceu a confiança nele depositada para a redação do texto, afirmando que o manifesto serviria “[...] para estabelecer uma coesão ainda maior entre os elementos filiados à nova corrente educacional, e para dar novo prestígio e impulso novo ao mais belo e fecundo movimento de idéias, que já se operou no Brasil, nos domínios da educação”. Azevedo reiterou que o manifesto, mesmo que redigido por ele, representaria o ideal do grupo: “[...] refletirá o pensamento de todos nós e, ainda que redigido por uma só mão, é e deverá ser obra de todos que tiveram a iniciativa e a responsabilidade desse movimento ou nos honraram com sua adesão e colaboração efetiva” (SOUZA, 2018, p. 139).

De acordo com Souza (2018), em correspondência datada de 14 de março de 1932, Fernando de Azevedo ressaltou sobre a importância da participação e parceria de seu amigo Anísio Teixeira.

Quando falo nesse manifesto, já me esqueço de que fui eu quem o escreveu. Elle é obra impessoal. Havia de ter, como teve, um redactor. Mas nelle se inscreveram, em corpo de doutrina, “idéas e aspirações communs”, que nos permitem, a mim como a cada um dos outros signatários, falar delle “objectivamente”. A bandeira não é de quem a teceu, mas de quem a honra e de quem a conquistou. De todos nós, portanto. A sua mão de chefe foi feita para a empunhadura dessa bandeira: nós estaremos para defendê-la em toda parte em que se realize obra à sua sombra e sob a sua inspiração (SOUZA, 2018, p. 140).

Na mesma carta, Fernando de Azevedo reiterou o pedido a Anísio Teixeira, qual seja, da responsabilidade de coletar a assinatura de Afrânio Peixoto e Carneiro Leão, bem como a responsabilidade de divulgar o Manifesto na imprensa, particularmente nos jornais do Rio de Janeiro e São Paulo (SOUZA, 2018).

Assim,

É preciso que o nosso manifesto tenha a maior repercussão possível. Isto se conseguirá se, ao menos, os principaes jornais do Rio (Jornal do Com., O Jornal, Jornal do Brasil e Diario de Noticias) e os de S. Paulo, o dérem, na integra, no mesmo dia. Não é pouco. Mas não é cousa difficil de obter. Se conseguirmos, além disso, que, no mesmo dia 19 (sabb.) outros jornais o publiquem no Rio Grande, Paraná, Minas, Bahia e Pernambuco, teremos dado o primeiro grande passo para a sua repercussão. As copias entregues à imprensa deverão ser cuidadosamente revistas (SOUZA, 2018, p. 141).

No dia 19 de março de 1932, o jornal OESP foi o primeiro órgão da imprensa a publicar e divulgar o Manifesto. Tal feito é considerado um marco na história da educação brasileira. Porém, o Manifesto surgiu em um ambiente divergente e conflituoso do ponto de vista político e social, inclusive dentro da própria ABE. Apesar das divergências políticas ou ideológicas, o projeto foi compartilhado em prol de um nobre objetivo: a Nação brasileira (SOUZA, 2018).

O Manifesto (1932) tinha como bases:

O Manifesto de 1932, na esteira do escolanovismo, continha três bases: a econômica, na qual se rogava a ampliação do desenvolvimento industrial, que substituiria o setor agroexportador, isto influiria numa proposição de modernidade, superando-se o conservadorismo até então presente; o aspecto político era relevante e estava incluso numa proposta pedagógica de desenvolvimento no sujeito e de escola como uma questão social, que iria enquadrar a política e a economia, por via da construção democrática, e, finalmente a questão educacional, na qual se tratava a educação como elemento formador do cidadão e da formação de mão-de-obra adequada para o mercado em construção. (...). O Manifesto de 1932 absorve os aspectos centrais da educação nova: a) a técnica/prática/pragmatismo; b) o biologismo, significando a capacidade de cada um; c) educação focada no indivíduo e não a uma classe; d) formação democrática, porém construída a partir de uma hierarquia de capacidades (LIMA, 2012, p. 196-197).

Dessa maneira, o referido Manifesto (1932) foi considerado um convite à reestruturação do ensino brasileiro, diante da insatisfação e insuficiência do modelo educacional tradicional vigente. Na realidade, apresentava-se como um ultimato perante a urgência e a gravidade do adoecimento do organismo educacional, no intuito de reconstruir a sociedade a partir da educação.

O Manifesto (1932) pode ser analisado sob três ângulos (MÉLO; MORMUL; GOMES-MACHADO, 2012; VIDAL, 2013):

- O documento promoveu uma discussão a respeito da necessidade de modernização do sistema educacional e da sociedade brasileira, baseados nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (educação comum), a partir de um sistema unitário garantido pelo Estado;
- A concepção de educação expressa pelos 26 signatários³⁶ representou a força exercida pela coletividade, diante de suas interpretações sobre o contexto educacional;
- A sua redação constituiu um ponto de partida para o debate a respeito da educação brasileira, percebida como um elemento importante para a garantia dos direitos sociais e a fundamentação da democracia como princípios inerentes à formação do cidadão.

³⁶ O Manifesto foi assinado pelos seguintes proponentes: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spindola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. Não pretendemos trazer à tona a biografia dos intelectuais, mas sim ressaltar a ideia do movimento e da força social representada por eles que, apesar de suas divergências, consideraram o indivíduo em suas múltiplas dimensões: humanas, morais e cívicas, consequentemente, uma visão pioneira para a época. Vale ressaltar que a maioria dos signatários eram professores, alguns ocupavam cargos governamentais e muitos atuavam em meios de comunicação, a exemplo da imprensa; portanto, falaram com propriedade a respeito da questão educacional (VIDAL, 2013).

O Manifesto tinha como um dos seus princípios que o Estado assumisse a responsabilidade pela educação, do jardim da infância à universidade. O apelo e a defesa, em relação à necessidade da intervenção estatal, eram uma espécie de imperativo, dada a fragilidade das instâncias intermediárias diante da extensão do projeto que se pretendia implantar, na medida em que isso implica necessariamente uma prática de interlocução entre sociedade e Estado, ainda desconhecida no Brasil (BOMENY, 1993).

É notável a insistência com que os pioneiros defendiam o papel do Estado. Na realidade, era uma maneira de garantir recursos, de criar mecanismos institucionais estáveis e eficazes, na verdade, percebida como uma forma de prevenir a indesejada descontinuidade de iniciativas esparsas (BOMENY, 1993).

Também foi objeto de destaque a defesa em favor do ensino público, gratuito e laico, de modo a garantir seu acesso a toda a população, independentemente de classe social.

Esse documento pode ser considerado um divisor de águas para a educação, pois o Manifesto (1932) foi resultado da luta e da formação dos movimentos sociais e/ou de grupos que almejavam significativas transformações na esfera educacional. A partir de sua análise, podemos afirmar que os problemas referentes à educação, detectados na década de 1930, pelos intelectuais, ainda permanecem como questões pertencentes à atualidade.

Vale ressaltar que desde sua concepção, as reformas educacionais brasileiras estruturaram-se como projetos que não dialogavam com os atores principais desse processo, ou seja, os docentes, os discentes, a comunidade escolar e o povo (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017; SOUZA, 2003).

Como vimos no primeiro capítulo, nas primeiras décadas da República, algumas iniciativas de regulamentar a educação acabaram sendo chamadas de reformas e se tornaram atos importantes na direção da institucionalização do campo da educação. Na realidade, as políticas eram implementadas de cima para baixo, de fora para dentro, sendo as ideias gestadas por representantes governamentais (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017; SOUZA, 2003; BOMENY, 1993).

Dessa forma, as reformas educacionais brasileiras denominadas descentralizadoras não promoviam a autonomia necessária às instituições escolares. A ampliação da autonomia envolveria a transferência das responsabilidades e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novas competências. Na realidade, as instituições, a exemplo das escolas, desconheciam o real poder que possuíam, pois representavam a importante força coletiva/social (SOUZA, 2003).

Concluindo, os pioneiros percebiam a necessidade de estruturação de um Plano Nacional de Ensino que abarcasse todas as etapas de ensino, ou seja, que a educação necessitava ser completamente reformada e direcionada à formação humana e intelectual e ter como finalidade preparar o indivíduo para o mercado de trabalho.

O ponto nevrálgico da questão: democratização x elitização

De acordo com o Manifesto, o ensino secundário era responsável pela cisão/separação das classes sociais. Nesse contexto, seus signatários objetivavam a superação da divisão existente entre a formação para o trabalhador (ensino primário e profissional) e outra para a elite (ensino secundário e superior).

Conseqüentemente, o ensino superior necessitaria ser reorganizado e revisado quanto às suas funções, como também à de ir além da oferta das profissões liberais tradicionais (Medicina, Direito e Engenharia).

Outra questão, em especial, dizia respeito à necessidade de cursos voltados à formação docente e criação de um ambiente propício à investigação científica (formação de pesquisadores). Outra atribuição do ensino superior seria contribuir para com o desenvolvimento das potencialidades individuais do sujeito, direcionados à formação humana e intelectual.

Assim, destacava-se a lacuna existente entre o ensino secundário e superior: a falha da educação encontrava-se no ensino secundário, que se perdeu em sua essência, denominada pelos signatários como o “ponto nevrálgico da questão”. Para a resolução desse entrave, propuseram a necessidade de propiciar uma formação geral comum, com duração de três anos.

Na concepção de Teixeira, o ensino secundário brasileiro foi estruturado a partir de programas curriculares dotados de conteúdos advindos das diversas disciplinas escolares, desconectadas da realidade cotidiana, pois faltava uma articulação entre a teoria e a prática (PINTO, 2021).

Os docentes do ensino secundário demonstravam desconhecer o contexto no qual a comunidade escolar e os discentes estavam inseridos, pois não se preocupavam em aproximar os conteúdos ministrados em classe da realidade vivenciada pelos alunos (PINTO, 2021).

Os assuntos eram memorizados e as experiências de vida do alunado não eram levadas em consideração. Nessa perspectiva, a vida profissional e a cidadã do estudante eram percebidas como coisas distintas (PINTO, 2021).

O processo de ensino e aprendizagem baseava-se em um modelo tradicional, caracterizado por aulas expositivas e orais, como também pela postura passiva dos discentes, que, sentados em carteiras dispostas em fileiras, tomavam nota das informações prontas, disponibilizadas pelos docentes (PINTO, 2021).

O modelo tradicional ofertado pelo ensino secundário impedia uma aprendizagem significativa, pois somente se tornaria relevante e útil quando o processo de ensino fosse suficiente para valorizar a capacidade mental do discente, ensinando-o a pensar e questionar a

realidade mediante a união entre os saberes aprendidos em classe com a realidade de que os cercava (PINTO, 2021).

Nessa linha de raciocínio, os conteúdos disciplinares seriam mais bem absorvidos quando fossem adotadas práticas de ensino baseadas em tarefas práticas a serem executadas pelos discentes, sob a orientação dos docentes e associadas aos conteúdos ensinados. Em suma, o ensino secundário não formava indivíduos pensantes e com livre iniciativa, em decorrência da falta de conexão entre as disciplinas ensinadas e a realidade individual e social de cada aluno (PINTO, 2021).

Na visão de Teixeira (1997), as deficiências mais graves observadas no ensino secundário brasileiro eram as seguintes:

- Concepção dualística da educação: o ensino secundário era considerado como uma instituição totalmente distinta da escola profissional, que não desfrutava do mesmo prestígio. O preconceito relacionado às denominadas profissões manuais corporificava-se nesse aspecto dualístico da educação brasileira;
- Organização do ensino sem finalidade nítida;
- Métodos de ensino: as matérias eram ensinadas por intermédio de livros, desvinculadas do que era um conteúdo relevante, interessante ou útil. Não havia aproximação entre os docentes, nem entendimentos mútuos, necessários para coordenar inteligentemente os seus cursos, pois ensinavam suas disciplinas como se as professassem em uma cátedra especializada de universidade,
- Exames: a escola só existia para os exames, pois os cursos eram puramente uma preparação para as provas livrescas e formais do final do ano.

Para Teixeira (1967a), o ensino profissional técnico deveria ser não somente voltado a formação e capacitação do discente para a inserção no mercado de trabalho, mas também vinculado ao exercício crítico-reflexivo de uma profissão e a compreensão do seu papel de cidadão na sociedade.

Nesse caso, seria importante que os currículos fossem contemplados por conhecimentos teórico-científicos das disciplinas do ensino secundário, visando a proporcionar uma sólida formação humanista, como também oferecer elementos técnicos e práticos específicos de cada ofício, criando assim condições favoráveis para uma aprendizagem significativa (TEIXEIRA, 1967a).

À escola caberia a superação do modelo de ensino tradicionalmente implantado na educação profissional, caracterizado pelo aprendizado de técnicas e métodos, voltados ao

exercício alienado de um ofício, desvinculados do papel do discente como cidadão capaz de transformar a si próprio e o seu meio social; educar em vez de instruir (TEIXEIRA, 1967a).

O ensino superior deveria ser alicerçado no desenvolvimento de novas ciências, na docência e transmissão de conhecimento; responsáveis pelo progresso do país. Reconheciam que, a partir da ciência, os grandes problemas nacionais poderiam ser estudados e combatidos. Tal afirmativa encontrava-se evidente na redação do Manifesto ao explicar a respeito da necessidade de capacitar a elite intelectual para resolver os problemas pertencentes à Nação brasileira.

Porém, não foi justificada pela questão econômica, mas pelas capacidades biopsicológicas que favoreciam a educação da elite. Assim, a universidade era o espaço propício para o desenvolvimento máximo das capacidades inerentes aos sujeitos, devolvidas à sociedade dos mais capazes, no sentido de serem exemplos e influências a serem seguidos pela sociedade.

Nesse contexto, também se inseria a importância da formação docente sob a justificativa de que essa profissão requeria uma formação superior, baseada em objetivos e princípios comuns, independentemente da sua área de atuação.

O *locus* da educação era representado pela instituição escolar, percebida como uma instituição viva, capaz de estimular o desenvolvimento individual e coletivo voltado à preparação para a vida em sociedade.

O ensino secundário, conseqüentemente, gerava a necessidade de reforma do ensino superior. O ensino secundário, por se encontrar articulado às demais etapas, poderia ser dividido em dois momentos: primeiramente de base comum e geral e, posteriormente, em conformidade com as aptidões individuais, ou seja, para os mais capacitados, a educação humanística e preparação para o ensino superior. Os demais dariam seguimento aos estudos direcionados à formação de habilidades manuais profissionais.

Dessa forma, a instituição escolar e a universidade tinham como função a formação moral, mas deveriam estimular, ao máximo, o desenvolvimento das capacidades intelectuais/profissionais.

Concluindo, a universidade era considerada o *locus* da elite intelectual, diante da criteriosa seleção do corpo estudantil, que objetivava o desenvolvimento da sociedade, o progresso e a superação dos grandes problemas brasileiros pela elite intelectual e docentes.

Todavia, ficou evidente, na redação do Manifesto, que os seus signatários defendiam paralelamente a seleção/exclusão e democratização/inclusão, dessa maneira, adotaram posicionamentos contraditórios, percebidos em suas entrelinhas.

Nesse contexto, questionamos: Onde se encontram os ideais democráticos defendidos pelos pioneiros? Existia uma contradição entre o discurso e a prática?

Em que pese essa visão elitista da educação/universidade, faz-se necessário contextualizá-la na época em que o Manifesto foi redigido, na década de 1930, considerando a educação percebida como um campo de disputas pela hegemonia política, econômica, social e cultural; dessa forma, de realidades que não eram neutras nem imparciais (CUNHA; CASTIONI, 2012; VARGAS, 2006).

Vale ressaltar que esse documento era visionário, no sentido de assegurar uma visão da coletividade, considerando que a universidade era a instituição mais ética de que dispúnhamos (CUNHA; CASTIONI, 2012; VARGAS, 2006). Por isso, a universidade não poderia continuar a ter como único objetivo imediato a formação profissional.

Na concepção do Manifesto, era reservada à universidade a missão de contribuir para o fortalecimento da dimensão do espírito comum e democrático, ao reivindicar uma instituição que mergulhasse na intimidade nacional e que fosse capaz de auxiliar no processo de conquista da nossa independência intelectual e socioeconômica.

Almejava-se uma universidade crítica, apoiada em investigações e estudos aprofundados dos grandes problemas nacionais, visando ao combate, ao ceticismo, à falta de crítica, ao espírito de indiferença e/ou neutralidade e à ignorância (INEP, 1984).

Como vimos anteriormente, os signatários defendiam a formação intelectualizada para a elite, mas, paralelamente, a formação profissional para a classe trabalhadora; assim, percebemos nitidamente a existência de dois sistemas de ensino distintos, diferenciados e classistas.

Os pioneiros, como sujeitos sociais, viviam na conjuntura de uma sociedade hierarquizada, na década de 1930; dessa forma, ao mesmo tempo em que reconheciam o caráter classista da escola, divulgavam a necessidade de democratizá-la (VARGAS, 2006).

Tratava-se de formar uma elite apta a lançar as bases para a construção dos valores de uma sociedade democrática, que, sobretudo, fazia parte do pensamento defendido por Anísio Teixeira, como sendo o problema fundamental da democracia, a necessidade de educar as massas. Nesse contexto, os melhores e mais capazes, por seleção, formavam o vértice de uma pirâmide de base imensa (INEP, 1984; VARGAS, 2006). É, assim, possível perceber nitidamente a perspectiva dualista da organização escolar.

Desse modo, a universidade precisaria se reorganizar para lidar com essas novas demandas, considerando que ela faz parte dessa estrutura social hierarquizada, como, de fato, reconheciam os pioneiros, tanto que trataram a educação em seu caráter científico e técnico.

O ideal democrático seria alcançado mediante a reestruturação do sistema educacional, porém esse processo não eliminaria as divisões entre as classes, configurando-se uma aparente contradição.

Então, quais seriam esses mecanismos de seleção? Na realidade, os signatários não expressaram qual seria tal mecanismo a ser adotado nas universidades.

Os pioneiros sustentavam seus princípios filosóficos e educativos, baseados na psicologia e na pedagogia, alicerçadas pelos métodos psicopedagógicos desenvolvidos por Édouard Claparède (1873-1940), educador e médico suíço (VARGAS, 2006).

Ele foi considerado a maior referência desse movimento educacional europeu, que associava os princípios da psicologia experimental à metodologia pedagógica, em 1912, a partir da criação, por ele, e aplicação dos métodos pelo Instituto Jean Jacques Rousseau (VARGAS, 2006).

Uma das medidas objetivas adotadas pelo suíço foram os testes de aferição da inteligência, difundidos no início do século XX, principalmente no âmbito europeu, ao relacionar a psicologia ao desenvolvimento de testes experimentais, como também responsável por nortear as aptidões individuais do estudante (VARGAS, 2006).

Entre os séculos XIX e XX, inclusive na Europa e em países, como Estados Unidos, as discussões a respeito da questão da seletividade na instituição escolar se acirraram diante do despreparo em absorver a nova demanda advinda dos filhos das classes operárias (VARGAS, 2006).

E, como consequência, o baixo desempenho dos estudantes diante da adoção dos velhos métodos pedagógicos, ou seja, tratando a questão de forma inadequada, pois a denominavam como fadiga escolar. Essa temática foi estudada pelo psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) e abordada como um estado crônico ou patológico de cansaço (VARGAS, 2006).

Diante de tal fato, levantamos a seguinte discussão: o ensino difundido não considerava que os filhos dos trabalhadores não conseguiam acompanhar o ritmo dos ensinamentos em decorrência das condições de vida a que eram submetidos e que muitos não tinham acesso ao lazer e à cultura (VARGAS, 2006).

Além disso, muitos ajudavam os pais nas tarefas laborais. Então, frequentemente tal comportamento era interpretado como fadiga, retardo ou preguiça (VARGAS, 2006).

Nos Estados Unidos, o precursor do movimento escolanovista foi John Dewey (1859-1952). Tinha como base os princípios da Escola Nova, que versava sobre as seguintes temáticas: educação, psicologia, ciência política e filosofia. Deteve-se nas questões relacionadas à seleção

escolar sob uma perspectiva social, embora não tenha eliminado as contribuições da psicologia experimental (VARGAS, 2006).

Suas ideias tinham como base o pragmatismo³⁷ e o cientificismo como alternativas para lidar com os problemas sociais; portanto, fundamentadas pelo valor da educação e da junção desses dois elementos: educação intelectual e cultural tradicional e educação técnica, considerando que, na Europa, a questão do trabalho era negligenciada (VARGAS, 2006).

No sistema de produção capitalista, a escola passou a se organizar de modo dualista, em que, para as classes populares, expandiram-se as escolas primárias e profissionais. Seu processo seletivo era feito mediante a realização de testes psicológicos, em que os mais aptos davam seguimento aos estudos superiores (VARGAS, 2006).

Dessa maneira, a população mais desfavorecida economicamente somente aprendia noções ínfimas e básicas de leitura, escrita e cálculo no ensino primário, ou a prática do exercício alienado de uma profissão técnica, restrita às ocupações denominadas manuais ou desprestigiadas pela sociedade; enquanto os mais privilegiados exerciam as profissões mais intelectualizadas e valorizadas socialmente (PINTO, 2021).

Em suma, o ensino profissional técnico vinculava-se às classes sociais mais baixas, pois, por suas origens sociais e condições econômicas, precisavam concluir, o mais breve possível, seus estudos, para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, contribuir para a subsistência familiar (PINTO, 2021).

Assim, as escolas refletiam o dualismo social brasileiro, evidenciado em dois sistemas distintos: ensino primário e profissional, para a classe popular e o ensino secundário e superior, para a classe média e alta. Portanto, do trabalho manual e intelectual, estabelecidos como uma marca social, como uma função registrada para cada estrato social.

A escola era para a chamada elite, sendo o seu programa e currículo, mesmo na escola pública, um programa e currículo para privilegiados (TEIXEIRA, 1957a). Conseqüentemente, o modelo educacional brasileiro contribuía para a permanência das desigualdades sociais e econômicas (PINTO, 2021).

Podemos perceber que essa divisão destrói a essência democrática tão difundida nos anos de 1920 e 1930. Demonstrava-se uma tendência democrática, porém mascarada por posturas

³⁷ O pragmatismo dá ênfase à questão da ação e da prática. O termo deriva do grego “pragma/pragmatikôs”, que, significa prática, ação, concreto, aplicado, prático, e opõe-se a teórico, especulativo, abstrato (Correia; Zoboli, 2020). Pragmatismo é uma corrente filosófica que surgiu no final do século XIX, nos Estados Unidos, cuja tese fundamental representa ser prático, pragmático, realista. Aquele que considera o valor prático como critério da verdade.

conservadoras e tradicionalistas. Os pioneiros, como representantes dos movimentos liberais defendiam a concepção de educação/universidade em sintonia com uma sociedade hierarquizada.

Na realidade, a concepção dos pioneiros não eliminou a dualidade escolar tão criticada por eles, pois apenas lhe foi dada uma nova roupagem, o ensino superior para os melhores e mais capazes e a outra parcela da população que fosse dotada de vontade e aptidão para a obtenção de tal mérito (VARGAS, 2006).

Porém, essa ideia não seria um empecilho para o desenvolvimento de um modelo democrático, pois hierarquizar o acesso não comprometeria os princípios relacionados à questão de justiça histórica e ao compromisso referente à ideia de criação das universidades no país.

Dessa forma, constituiu-se uma proposta contraditória. O modelo de universidade apresentado pelos pioneiros necessitava ser interpretado dialeticamente; considerando, assim, os seus aspectos democratizadores e elitistas (VARGAS, 2006).

Tal modelo se alinhava perfeitamente aos princípios ideológicos das novas forças sociais no período pós-1930, direcionados à disputa pela hegemonia política e cultural. Além disso, estavam dispostos a renovar as estruturas educacionais daquele Brasil arcaico. Assim, o Manifesto pode ser considerado um divisor de águas para a educação brasileira (VARGAS, 2006).

O formato social que se configurava estava alicerçado em um sistema produtivo de forte influência das elites, direcionado à remodelação das condições da força de trabalho, que, conseqüentemente, demandaria um ensino superior predominantemente mais complexo.

Assim, as propostas educacionais para a universidade, contidas no Manifesto, constituíam dois lados da mesma moeda. Por um lado, a universidade fazia parte de uma estrutura social hierarquizada, mas, ao mesmo tempo, os pioneiros divulgavam a necessidade de democratizar o ensino.

O ideal democrático deveria ser propiciado mediante a reforma escolar, inclusive da universidade, porém essa mudança não eliminaria seu caráter elitizante. Desse modo, a tríade democracia³⁸, democratização³⁹ e elitização seguiria um mesmo caminho, configurando-se em uma aparente contradição, uma vez que esse processo nasceu e se desenvolveu sob uma estrutura macrossocial⁴⁰, hierarquizada nos anos de 1930 (Vargas, 2006).

³⁸ Tornar acessível a todo cidadão.

³⁹ Estado que adota essa forma de Governo, em que o povo elege livremente seus representantes, ou seja, que a população pode participar da vida política.

⁴⁰ Relativo ou pertencente à estrutura de uma sociedade.

O Problema Universitário Brasileiro

Em relação à universidade, o Manifesto retomou algumas ideias presentes no Inquérito de 1926 e 1928 e acrescentou outras observações sobre o espaço universitário.

Quanto à criação de universidades no Brasil, as funções essenciais dessas instituições podem ser sistematizadas pela tríade:

- Elaboração ou criação de ciência (investigação/pesquisa);
- Docente ou transmissora de conhecimento (ciência feita/ensino);
- De vulgarização ou popularização da ciência e das artes (extensão universitária).

Assim, a universidade deveria ser organizada de maneira que pudesse desempenhar a tríplice função que lhe cabe, qual seja, de ensino, pesquisa e extensão.

Defendiam a expansão do ensino superior e o percebiam como um espaço legítimo e democrático, voltado à formação de cidadãos críticos, criativos e comprometidos com as questões sociais e educacionais.

Na concepção dos signatários, a universidade deveria ser ofertada a partir dos 18 anos, sendo inteiramente gratuita e direcionada não somente à formação profissional e técnica, como também à formação de pesquisadores.

Dentre elas, destaca-se a pesquisa, percebida como estimuladora das demais funções por representar o sistema nervoso da universidade, sendo a atividade responsável por imprimir à educação superior um caráter universitário, considerando que essa etapa de ensino nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional (INEP, 1984).

A universidade também constitui o espaço propício para a preparação e a formação do professorado dos ensinos primário, secundário, profissional e superior, ou seja, percebiam a formação universitária dos professores como o único meio de elevar em verticalidade a cultura, como também a necessidade de ofertar outras profissões (INEP, 1984).

Até aquele momento, o ensino superior foi exclusivamente desenvolvido para a formação dos profissionais liberais nas áreas da Medicina, Direito e Engenharia. Era necessário reorganizar o ensino e torná-lo acessível (gratuito), além de ampliar a oferta dos cursos superiores, tais como os das áreas das ciências sociais e econômicas, ciência matemática, física e natural, filosofia e letras, dentre outros.

Particularmente, era uma questão grave a situação das duas universidades existentes – URJ (1920) e UMG (1927) – diante da ausência de cultura acadêmica e praticamente da inexistência da pesquisa científica. Como vimos anteriormente, as duas universidades

existentes funcionavam, isoladamente, de forma desarticulada e fragmentada, as quais necessitavam urgentemente de ser reorganizadas e redimensionadas (VARGAS, 2006).

Nesse sentido, cabe à universidade a responsabilidade pelo estudo científico e a solução dos grandes problemas nacionais, ou seja, seu comprometimento para com as questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas, sendo essa uma tarefa incumbida à elite (INEP, 1984).

Essa seleção não seria processada pela diferenciação econômica, mas pelas aptidões naturais e seleção dos mais capazes (INEP, 1984).

Ao mesmo tempo em que o Manifesto expressou as incoerências do período de 1930, exibiu também suas inconsistências (Romanelli, 1986), sendo uma delas relacionada justamente à preocupação centrada nos problemas nacionais, considerando que seus signatários concentravam na educação a solução para todos os problemas pertencentes ao nosso país (LIMA, 2012).

A outra inconsistência detectada e discutida anteriormente diz respeito à ideologização da educação acima das lutas de classe, como se neutra ela fosse e, em segundo, por ser a educação uma questão social, reforçada pelo princípio biológico, no sentido da capacidade individual e da necessidade da educação, representada pela dualidade indivíduo/social (LIMA, 2012).

No entanto, o Manifesto depositava na ciência a responsabilidade pela formação de uma nova mentalidade para o homem brasileiro e de uma nova perspectiva de visão referente aos problemas sociais. Nessa linha de análise, a adoção de uma nova postura contrastava com o imobilismo e a omissão em relação às questões sociais. Eis o Problema Universitário Brasileiro (CUNHA, 2008).

Mas, para tal, era necessário combater a cultura superficial revelada pela indisciplina mental como a origem de todos os problemas, sendo incumbidas as universidades do enfrentamento desse problema de forma urgente e preventiva, diante do surgimento recente das universidades brasileiras, considerando que existiam apenas - a URJ (1920) e a UMG (1927) - diante da universidade brasileira que mal nasceu.

Vimos, no capítulo cinco, que o mal de que padecia a instituição universitária brasileira se concentrava na falta de cultura científica, que, apenas de forma limitada, era difundida por espíritos autodidatas (CUNHA, 2008; INEP, 1984).

Em suma, o Manifesto possibilitou o levantamento das seguintes questões:

- Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum se destacava, em importância e gravidade, quanto o da educação;
- Reformas educacionais e nacionais sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, caracterizadas por reformas parciais, isoladas, fragmentadas e desarticuladas, restritas a interesses pessoais e/ou políticos;

- A causa principal dos problemas educacionais se encontrava na falta de espírito filosófico e científico, a qual tem suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na formação meramente literária, considerando que nunca possuímos uma cultura própria. Assim, detecta-se um problema em relação aos objetivos e fins da educação;
- A educação como uma função essencialmente pública, percebida como um dever do Estado, sendo de sua responsabilidade ofertar uma educação comum (coeducação) e igualitária para todos, um ensino obrigatório, público, gratuito e laico, do jardim de infância à universidade;
- Falta de continuidade e de articulação do ensino como um todo, gerando a necessidade da elaboração de um plano educacional comum, porém não uniforme, em respeito às diferenças regionais e locais;
- A necessidade de ampla autonomia financeira, administrativa e pedagógica para o desempenho da obra educacional;
- O ensino secundário detectado como o ponto nevrálgico da questão, percebido como um instrumento de estratificação social, ou seja, um divisor de classes, diante da oferta de um ensino para a classe popular (ensino primário e profissional) e outro para a elite (ensino secundário e superior);
- Caberia à universidade formar a elite, objetivando o estudo e a solução das questões políticas, científicas, intelectuais, morais e econômicas;
- O ensino superior encontrava-se exclusivamente a serviço das profissões liberais tradicionais (Medicina, Engenharia e Direito), com a finalidade meramente profissional e utilitária;
- A tríplice função da universidade: ensino, pesquisa e extensão;
- A pesquisa científica representava o sistema nervoso da universidade, apesar de ser uma atividade praticamente inexistente;
- Caberia à universidade criar e difundir os ideais políticos, sociais, morais e estéticos, ou seja, responsável ela por formar cidadãos críticos e criativos, engajados com as questões nacionais e sociais;
- A necessidade de formação universitária para o professor, independentemente de sua área de atuação,
- A escola vista como uma instituição social, porém ainda fechada em seu exclusivismo acanhado e estéril, afastada de todas as outras instituições sociais.

Concluindo, o novo estava presente na ideia de renovar e superar o velho conservadorismo e as tradicionais formas de ensino, porém não somente vinculada à educação, mas primeiramente à reforma da sociedade. Dessa forma, identificado como velho o que necessitaria ser superado.

As ideias desses intelectuais que participavam das discussões da ABE, nos anos de 1920/1930, romperam com a tradição de simplificar a percepção do ensino superior como sendo direcionado somente para a formação profissional. Mas, as ideias germinadas nessa época não foram suficientemente fortes para criar uma nova tradição educacional em nosso país (PAIM, 1981; SANTOS, 2023).

Florestan Fernandes⁴¹ amadureceu a sua visão crítica⁴² a respeito da atuação dos educadores escolanovistas. No final da década de 1960, tornaram-se nítidas ao sociólogo as particularidades do capitalismo no Brasil, momento em que o aspecto político possuía um forte componente autocrático, o que, conseqüentemente, deixava pouca margem para a participação ativa da população em relação às decisões políticas (RODRIGUES, 2016).

Fernandes (1966, 1989, 2006) identificou o conteúdo utópico das propostas educacionais contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), diante da ausência de uma análise realista a respeito das particularidades do capitalismo no Brasil, pelo fato de não ser possível reproduzir os movimentos e as revoluções clássicas que permitiram a realização de reformas democráticas em outros países.

Portanto, tratava-se de uma consciência utópica, mas, ao mesmo tempo, articulada diante do desenvolvimento de uma perspectiva original e revolucionária sobre a educação, ao antecipar mudanças que seriam potencialmente possíveis e necessárias (FERNANDES, 1966, 1989, 2006).

Um desses momentos que retrataram a visão utópica dos educadores, contida no Manifesto (1932), foi detectado por Fernandes (1989), pois percebia que o grande componente sociológico desse documento se encontrava na tentativa de transferir para o Brasil o ritmo avançado das sociedades europeias.

Outro ponto diz respeito ao comprometimento dos escolanovistas em derrotar o passado, pois pretendiam colocar o Brasil em um novo patamar:

⁴¹ Florestan Fernandes (1920-1995) foi um dos sociólogos brasileiros mais influentes do século XX. É considerado o fundador da Sociologia Crítica no Brasil, à medida que seu trabalho estabeleceu um novo método de investigação sociológica, caracterizado pelo rigor analítico e crítico.

⁴² Tomemos a natureza da crítica em dois sentidos: como ampliação do conhecimento e instrumentalizadora da ação política.

(...) Por quê? Porque no Brasil, para as elites das classes dominantes, o que era importante, o que era funcional, era deseducar, não educar, educar os filhos das elites e deseducar a massa; manter a massa fora da escola ou então colocar a massa dentro da escola como futura mão de obra, qualificada ou semiquificada, de vários graus de desenvolvimento econômico. E nesse ponto, Fernando de Azevedo foi uma figura que desempenhou papel muito importante, e que nos obrigava a ter respeito por ele, respeito intelectual (FERNANDES, 1995, p. 194-195).

Segundo Fernandes (1995), Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e os outros signatários representavam uma tangente burguesa da educação. Mas, por outro lado, Fernandes (1966, 1989) destacou os avanços teóricos e práticos alcançados pelos escolanovistas, ao pensar a respeito da educação em sentido abrangente, ao observar a necessidade de incluir as mudanças em reformas educacionais sistêmicas.

Vale ressaltar que a crítica do autor versava a respeito das possibilidades reais de transformação da realidade educacional brasileira, mas, em nenhum momento, desqualificou a grande importância do movimento escolanovista e do Manifesto (1932), uma vez que os desafios educacionais por eles identificados ainda não foram superados.

Ao mesmo tempo em que Florestan Fernandes reconhecia que grande parte do avanço alcançado resultou dos esforços de Anísio Teixeira e dos demais pioneiros, por outro lado, apontou os limites da proposta liberal de Anísio Teixeira que não continha pretensões revolucionárias (SABINO, 2012).

Assim, não visava romper com as estruturas sedimentadas da sociedade brasileira, estando aí a crítica contundente feita por Florestan Fernandes às suas propostas, pois, em nenhum momento, Anísio Teixeira se apresentava contra a estrutura produtiva ou colocava em xeque a sociedade de classes (SABINO, 2012).

Anísio Teixeira conseguiu denunciar as bases de nosso arcaísmo social, contribuindo, de forma excepcionalmente positiva, para o progresso dos padrões democráticos de concepção a respeito do ensino brasileiro, ao pensar na educação de forma sistêmica, assim como suas possíveis realizações e frustrações que ainda permanecem tão atuais e fecundas (FERNANDES, 1966; SABINO, 2012).

Na concepção de Florestan Fernandes, falta-nos a reflexão sobre a necessidade de buscarmos por uma educação original, ou seja, alicerçada sob a realidade brasileira, aproximando-nos assim, dos problemas pertencentes à sociedade brasileira, evidenciando as interferências conservadoras conduzidas pelas elites políticas e culturais, caracterizadas por modelos educacionais inflexíveis herdados do passado e de reformas universitárias consentidas.

Anísio Teixeira e a universidade brasileira

Dentre os signatários, destacamos a trajetória de Anísio Spíndola Teixeira⁴³. Ele se destaca como a espinha dorsal ideológica do Manifesto, pois era um filósofo e pedagogo influente no século XX, reconhecido como um dos maiores estudiosos que vivenciou e investigou profundamente a história da universidade brasileira, lutando em defesa da educação pública, gratuita e laica.

John Dewey foi um dos seus principais influenciadores. A experiência americana possibilitou a ele enxergar uma nova realidade e metodologias de ensino, as quais influenciaram diretamente em suas ideias e intervenções. Também sofreu influências dos ideais disseminados pelos argentinos Ernesto Nelson (1873-1959) e Raúl Díaz (1862-1918) (BONFIM; GLÓRIA; BONFIM, 2019; DUTRA; CASTIONI, 2017; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA, 2018).

Sua formação foi baseada no modelo alemão (humboldtiano), sob os preceitos do ensino, da pesquisa e da liberdade de escolha, percebidos como valores importantes, a partir da experiência vivenciada no Departamento de Filosofia dos Estados Unidos, da Universidade John Hopkins. Defendia a educação como um fator fundamental para a democratização em direção à emancipação humana (BONFIM; GLÓRIA; BONFIM, 2019; DUTRA; CASTIONI, 2017; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA, 2018).

Outra grande preocupação de Teixeira dizia respeito à necessidade da formação de professores, principalmente da educação básica, percebida como um quesito importante para uma educação de qualidade (BONFIM; GLÓRIA; BONFIM, 2019; DUTRA; CASTIONI, 2017; OLIVEIRA, 2011; SIQUEIRA, 2018).

Foi, então, “lapidado pela América”, que Anísio Teixeira promoveu a renovação da educação brasileira, em todos os níveis de ensino, atuando em diferentes funções da esfera governamental. Entre suas principais atuações, estão: diretor do Departamento de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1934), superintendente da educação secundária, Departamento Nacional de Educação (1931), presidente da Associação Brasileira de Educação (1934), secretário estadual da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (1935), fundador da Universidade do Distrito Federal (1935), secretário estadual, Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951), secretário-geral, Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (1951-1964), diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1952-1964) e reitor da Universidade de Brasília (1963) (DUTRA; CASTIONI, 2017, p. 65-66).

⁴³ Teixeira (1900-1971) foi um grande jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, percebido como um importante intelectual que compôs o contexto educacional da década de 1920/1930. Foi responsável pela reforma da educação dos Estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Também exerceu vários cargos executivos. Entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), lutou em defesa do ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Em 1935, foi um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Suas concepções permanecem como importantes contribuições à educação brasileira, além de serem consideradas questões que pertencem à atualidade.

A expressão “Anísio lapidado pela América” foi utilizada por Monteiro Lobato como uma forma de fazer referência à transformação de Anísio Teixeira após a vivência adquirida em sua viagem. Ele cursou o mestrado em Artes na Universidade de Columbia, conviveu com a filosofia pragmática de Dewey e o modelo educacional americano (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1960).

Em seu retorno ao país, trouxe novas ideias para a área educacional, especialmente a respeito da instrução pública, ao considerar o indivíduo um sujeito ativo e participante do contexto social, ou seja, contrárias à prática do intelectualismo, verbalismo e alienação cultural como se sucedia mundialmente (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1960).

O modelo educacional americano rompeu com esses preceitos seculares. Primeiramente, porque a educação era para todo cidadão. Segundo, porque o ensino era o mesmo para todos. Terceiro, porque a inteligência não era uma espécie de talento, mas algo ofertado sem distinção de classe (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1960).

Assim, reconhecemos o empenho de Anísio Teixeira e de suas significativas contribuições para a educação brasileira. Como vimos no terceiro capítulo, o movimento estudantil argentino, expresso pelo Manifesto de Córdoba (1918), também influenciou os princípios defendidos por ele (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018).

A universidade norte-americana encontrava-se diretamente sob o controle do povo, representada pelos conselhos de cidadãos, considerando que discutiam e refletiam a respeito dos problemas do povo e visavam ao atendimento de suas necessidades. Anísio Teixeira acreditava que esse modelo poderia ser implantado no Brasil; porém, percebia a escola americana como um exemplo a ser seguido e não copiado diante da plena consciência dos contrastes existentes entre os países (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1960, 1962a, 1962b).

A universidade brasileira mostrava-se fortemente vinculada ao modelo educacional europeu, considerando que ainda nos mantínhamos presos às amarras coloniais. Nesse contexto, defendia uma instituição universitária genuinamente brasileira, criada a partir da nossa essência cultural (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1962b).

Entre as instituições sociais, a escola, mais do que qualquer outra instituição, ao ser transplantada, corria o risco de se deformar ou mesmo de perder seus objetivos. A instituição escolar já é, por si só, artificial, delicada, complexa e incompleta. Assim, na realidade, não poderia ser verdadeiramente transplantada, mas sim recriada em cada cultura, sendo que, no caso brasileiro, nem sequer chegou a ser transplantada (SIQUEIRA, 2018; SOUZA, 2018; TEIXEIRA, 1962b).

Dessa maneira, o modelo europeu foi cuidadosamente mantido. Enquanto as escolas primária e normal prosperavam como escolas de classe média, o ensino superior tornava-se mais restrito e o povo esquecido (TEIXEIRA, 1962b).

A universidade brasileira era um mundo fechado, constituído de estudos remotos e distantes da nossa realidade, controlada pelos docentes e esporadicamente mobilizada pelas agitações estudantis, pois ambos não mantinham um relacionamento com a instituição. Assim, o autor reconhecia que ainda sobreviviam aspectos da universidade medieval, que objetivavam a preparação intelectual e profissional superior (TEIXEIRA, 1960).

O modelo universitário defendido e proposto pelo intelectual era por uma universidade que valorizasse o livre pensar, ou seja, em que o estudante, ao iniciar sua vida intelectual, pudesse dela desfrutar (TEIXEIRA, 1964a).

A universidade não poderia ser apenas responsável pela transmissão do conhecimento filosófico, teórico e sistematizado, mas também deveria estar conectada ao meio cultural e social em que se encontrava inserida, visando à construção de uma cultura e desenvolvimento de uma consciência nacional (TEIXEIRA, 1964a).

Na percepção de Anísio Teixeira, uma das maiores dificuldades de se instituir uma universidade no país, que valorizasse a liberdade de pensamento estava relacionada ao fato de não possuímos instituições democráticas efetivamente consolidadas.

Assim, os conservadores eram resistentes e fechados a novas experiências, sendo essa uma questão que se encontrava diretamente vinculada à nossa cultura política que, por sua vez, refletia diretamente na área educacional.

Para Anísio Teixeira, a grave falha das universidades brasileiras era que não se preocupavam em formar a intelectualidade humana, uma cultura comum e nem em formar uma consciência nacional (SIQUEIRA, 2018).

A universidade era a instituição social mais ética de que dispúnhamos. Não restava dúvida de que a burocracia, a rotina e a padronização institucional ignoravam as diferenças regionais e locais. Esses constituíam os fatores que mais dificultavam e/ou impediam o alcance dos objetivos maiores: uma instituição de alto nível e credibilidade pública, capaz de auxiliar o país em busca do desenvolvimento (CUNHA; CASTIONI, 2012).

Como vimos no primeiro capítulo, até o início do século XIX, nossa universidade foi a Universidade de Coimbra. Consequentemente, a identificação com a cultura portuguesa nos levou a não nos julgarmos em condições de manter uma universidade, adotando, assim, um ensino superior prático e de caráter utilitário, implicando o desenvolvimento de uma cultura enciclopédica (TEIXEIRA, 1989; VARGAS, 2006).

Recusamos a universidade mobilizados pelo confuso sentimento de que não seríamos capazes de criá-la ou mantê-la. Dessa maneira, as escolas profissionais foram denominadas por nós como escolas de cultura desinteressada. Nessa esteira, incorporamos valores de outra cultura, mobilizados por um sentimento subconsciente de real incapacidade de realizá-los. Assim, adotamos uma solução compensatória como os demais países latino-americanos, de cujo modelo ainda não nos libertamos (TEIXEIRA, 1989).

Em suma, para Anísio Teixeira o grande problema do ensino superior brasileiro dizia respeito à inexistência de uma tradição propriamente universitária, sendo o atraso brasileiro vinculado à nossa situação de dependência cultural. Como vimos no primeiro capítulo, a falta de cultura acadêmica apenas poderia ser sanada a partir da criação de universidades, sendo essa pauta um grande debate travado nos anos de 1920/1930.

Na realidade, as duas universidades criadas na década de 1920 - a URJ (1920) e a UMG (1927) - resultaram da junção de faculdades profissionais pré-existentes, constituídas pelos Cursos de Medicina, Direito e Engenharia que, sob a administração comum de um reitor, constituíram modelo para as demais instituições. Assim, adquiriram o *status* de universidade.

No entanto, ficavam evidentes as debilidades das duas universidades, a exemplo do Conselho Universitário, que era constituído pelos diretores das Faculdades integrantes e dois docentes catedráticos de cada uma delas, os quais ocupavam posições meramente simbólicas. Vale ressaltar que os diretores de cada faculdade e o reitor da universidade eram escolhidos pelo Presidente da República (VARGAS, 2006).

Conclui-se que, desde sua concepção, o país se limitou à constituição de escolas profissionais isoladas. Nenhuma era de tempo integral, consistindo em aulas ministradas três vezes por semana, pertencentes a um currículo, ensinadas isoladamente, sem conexão entre as disciplinas e adotada, como recurso didático, a realização de exames (provas parciais) (TEIXEIRA, 1989).

Entre os docentes não havia nenhuma relação (encontros, discussões ou reuniões), sendo a função do professor meramente expositiva. Quanto ao aluno, não havia nenhum convívio entre eles. Frequentemente, os estudos eram baseados em livros textos, adotados pelo docente (ensino oral e livresco), sendo um único para cada disciplina. Além disso, as bibliotecas possuíam uma estrutura precária (TEIXEIRA, 1989).

Para ingressar na universidade, o estudante deveria ter concluído o ensino secundário e ser aprovado em exame vestibular. Este era uma prova difícil e altamente competitiva, composta por um grupo homogêneo e selecionado (TEIXEIRA, 1989).

Os cursos superiores ofereciam uma base para o preparo profissional que seria adquirido na prática, fora do ambiente escolar, exceto o Curso de Medicina que gradualmente realizou atividades práticas no espaço hospitalar. Na realidade, representava o verdadeiro modelo e o maior êxito do ensino superior brasileiro, por introduzir a ciência experimental (TEIXEIRA, 1989).

Assim, o país multiplicou vegetativamente as primeiras escolas profissionais, caracterizada pelas precárias condições. Vimos que o ensino superior brasileiro se deu de modo desarticulado, diante da inexistência de um sistema de ensino superior, somado a um ambiente político, econômico e social caótico (TEIXEIRA, 1989; VARGAS, 2006).

Nosso modelo de universidade mostrou-se bastante débil no que tange às questões filosóficas, pedagógicas e administrativas. Por outro lado, a ausência da universidade dificultava as possibilidades de formação da elite brasileira, sendo esta incumbida de direcionar os rumos políticos do país e sustentar a responsabilidade de solucionar os problemas nacionais (TEIXEIRA, 1989; VARGAS, 2006).

Em outras palavras, a universidade assumiria um papel importantíssimo na reorganização da cultura, considerando que, sem essa instituição, seria inviável criar as bases da cultura nacional, já que os problemas educacionais estavam interligados aos demais problemas nacionais e que, de fato, exigiam um tratamento diferenciado do que vinha sendo desenvolvido até então (VARGAS, 2006).

Diante da ávida disputa pelo poder, o ensino superior sofria as consequências; portanto, a negligência em relação à criação de instituições ligadas à formação humanista. Outros dois problemas gravíssimos diziam respeito à total ausência de cultura acadêmica, como também à pesquisa científica que era uma atividade praticamente inexistente nas duas universidades brasileiras da época (VARGAS, 2006).

Nessa perspectiva, a universidade era uma instituição fragmentada, caracterizada pela falta de espírito científico e filosófico, sendo necessário o seu redimensionamento, diante da defesa da pesquisa científica, compreendida como o sistema nervoso da universidade (VARGAS, 2006).

Se a universidade for desviada desses importantes objetivos, ela deixará de exercer a sua função essencial: ser a grande estabilizadora social. A educação é primordial em qualquer tipo de civilização, mas se perde quando passa a ser percebida como um exclusivo processo de promoção social, considerado o mais grave defeito da instituição escolar em geral (TEIXEIRA, 1957a).

Então, o que vem sendo feito no quesito educação no Brasil? Quanto ao ensino superior, vem se expandindo de forma surpreendente conforme assinalou Teixeira no quadro a seguir:

Período	Instituições criadas	Total
1808 - 1890	14	14
1890 - 1930	72	86
1930 - 1945	95	181

Quadro 14 – Expansão do ensino superior entre 1890 e 1945

Fonte: Adaptado de Teixeira (1961, p. 3-4).

Essa expansão, ainda moderada e relativamente lenta, reduziu-se à mera multiplicação das escolas. A expansão é um processo necessário, porém, pensando nesse aspecto, para que existe a universidade? Rememorando as ideias de Teixeira (1989), uma das funções primordiais da universidade seria cultivar e transmitir a cultura comum nacional, considerando que apenas criamos escolas profissionais superiores.

Como seria possível elaborar a cultura nacional apenas com os cursos existentes (Medicina, Direito e Engenharia)? Assim era, como se fosse possível o desenvolvimento de uma cultura reduzida à simples ciência aplicada, pois, na realidade, deixamos de criar as condições para se formar a cultura comum nacional, percebido como o fator mais grave o da não fundação de Escolas de Letras, Ciências e Filosofia (TEIXEIRA, 1989).

O período republicano deu continuidade à tradição de resistência, ou seja, continuou a promover uma educação mais utilitária (ensino técnico-industrial) e, como tal, não ganharia muito ao defender a função de formar a cultura nacional e científica denominada pura ou desinteressada (TEIXEIRA, 1989).

A ambiguidade essencial entre a cultura utilitária e acadêmica decorre de uma questão mais profunda, ao considerar somente a importação da cultura, pois não a criamos nem a elaboramos após a independência. Essa situação reflete a nossa inevitável alienação cultural, como um traço permanente da educação, ocasionada pelo fato de nos permitirmos levar uma vida meramente reflexa da Europa (TEIXEIRA, 1989).

Esta seria uma função da universidade: propagar o conhecimento e o saber humano, percebida como uma falha fundamental, pois sua simples importação não cria a cultura de um país, não nos dando a possibilidade de participar e refletir a respeito de nossas peculiaridades, nem de adaptar a universidade a essas transformações. Tanto a sociedade brasileira como a comunidade acadêmica se sentem ameaçadas e receosas diante de seus velhos papéis e hábitos longamente aceitos e resistentes, diante de uma sociedade naturalmente letárgica (TEIXEIRA, 1989).

A escola surgiu como uma instituição altamente especializada, direcionada à formação intelectual e artística da Humanidade, feita para um pequeno grupo financeiramente favorecido,

que não objetivava formar o cidadão, o caráter moral ou o trabalhador. Dessa maneira, a ciência veio para revolucionar os métodos de trabalho e a vida humana (TEIXEIRA, 1953).

A sociedade brasileira, diante da falta de tradição, adotou os métodos antigos. Daí surgiram características específicas, por exemplo, do caráter intelectual e livresco, observado em sua organização, currículo e métodos de ensino, que, apenas no fim do século XIX, começaram a ser revistos a partir do surgimento da denominada educação nova (TEIXEIRA, 1953).

Mundialmente, as escolas primárias e secundárias se faziam mais ativas e práticas e o ensino superior mais técnico e especializado. As escolas passaram a ter dois objetivos: formação geral para todo cidadão e formação de especialistas. Nesse contexto, a escola não poderia mais ser modelada segundo os antigos padrões acadêmicos, fazendo-se ela própria uma comunidade em miniatura. A evolução escolar também foi um processo vivenciado pelo nosso país, dotado de certo entusiasmo pela educação, passando a exigir escolas para todo cidadão (TEIXEIRA, 1953).

Na realidade, a situação escolar brasileira constituiu o esforço de transplantação das tradições europeias, feita com deformidades graves, até fatais, considerando a instituição escolar como o estabelecimento mais difícil de ser transplantado (TEIXEIRA, 1953).

A escola, por si só, constitui uma instituição artificial e abstrata, sendo incumbido a ela o papel de complementar a educação, que, aliás, trata-se de um processo muito mais extenso e profundo (TEIXEIRA, 1953).

O defeito original mais profundo e permanente dessa tentativa esteve sempre na tendência de suprir as deficiências de nossa realidade, percebidas como um mecanismo de compensação. Estávamos acostumados a viver em dois planos: o real, com suas particularidades e originalidades e o oficial, com o reconhecimento convencional de padrões inexistentes (TEIXEIRA, 1953).

Durante o período colonial, tal duplicidade seria natural e até explicável, porém os velhos vícios foram mantidos após nossa independência, ou seja, continuamos a ser, com a autonomia, uma Nação de dupla personalidade, pois tal condição foi aceita e nem sequer discutida entre uma seleta classe dominante e um povo analfabeto e deseducado, considerando que ambos permitiram a perpetuação dessa dualidade (TEIXEIRA, 1953).

Assim, cabe a nós optarmos por progredir ou perecer, no simples sentido da necessidade de adaptar nossas instituições à realidade nacional, como instrumentos eficazes para a solução de nossos problemas reais (TEIXEIRA, 1953).

A tentativa de transplantação sempre foi feita com extrema prudência. A questão seria que chegamos à independência sem imprensa e escolas superiores, sendo grande parte da elite brasileira formada na Europa. No entanto, com a abolição e a República, passamos por um período de intensas mudanças sociais e a escola teria de acompanhá-las. Na verdade, o fenômeno se repetia: a escola não foi algo exigido e imposto ao nosso país (TEIXEIRA, 1953).

Conseqüentemente, após sua criação, apresentava semelhanças do modelo que se queria transplantar, mas, na seqüência, deformava-se e reduzia-se às condições ambientais existentes em nosso país (TEIXEIRA, 1953).

Precisávamos de educação, mas não estávamos preparados para isso, começando pelo Governo e suas tentativas de fixar condições e padrões para a educação, reduzidas ao processo de validação pelo qual se assegurava um título legal de educado e todas as vantagens que ele poderia oferecer. Na verdade, faltavam as condições históricas e sociais para tal empreitada (TEIXEIRA, 1953).

Assim, as escolas denominadas profissionais (Medicina, Direito e Engenharia) lograram certo êxito em determinadas regiões do Brasil; como, por exemplo, em São Paulo e Rio Grande do Sul. Conseqüentemente, a crise educacional brasileira representava um aspecto de crise maior, que sofreu deformações que a desfiguraram e a levaram a assumir funções não previstas em Lei (TEIXEIRA, 1953).

O ensino esteve vinculado à ideia da ocupação de uma posição social na sociedade brasileira. Anteriormente as escolas eram mantidas pela Igreja e posteriormente se tornaram independentes e particulares, sob patrocínio discreto e acidental do Estado (TEIXEIRA, 1953).

A fusão ou integração do sistema dual de ensino, considerando o ensino ofertado ao povo e às elites como diferentes, sucedeu-se mundialmente. Para o primeiro, a formação prática e utilitária e, para o segundo, os estudos desinteressados (TEIXEIRA, 1953).

Em todos os países democráticos, a instituição escolar tende a constituir um único sistema educacional disponibilizado a todo cidadão, ou seja, o aluno teria as oportunidades que sua capacidade determinasse; porém, nenhum país, naquele período, atingiu essa perfeição (TEIXEIRA, 1953).

Diante de tal quadro, o Estado adotou uma postura que poderia ser denominada duplicidade de comportamento. Por um lado, pagava um alto tributo e, às vezes, disponibilizava recursos à educação popular ao promover o ensino primário e ao criar escolas normais, profissionais e agrícolas. Por outro lado, elaborava uma legislação baseada no privilégio para o ensino secundário e superior, além de indiretamente firmar o prestígio dessas etapas de ensino em detrimento do ensino popular e prático (TEIXEIRA, 1953).

As nossas tradições, ou melhor dizendo, nossos padrões, são frágeis diante da inevitável pressão social, que, conseqüentemente, ocasionou uma expansão desordenada e irrefletida de escolas do tipo acadêmico e superior (TEIXEIRA, 1953). Mas, por que não do ensino profissional/técnico? Não seria essa uma das pistas para explicação da situação em que se encontrava o ensino brasileiro? Já discutimos a respeito da posição de duplicidade/ambigüidade, por parte do Estado, em relação à educação pública brasileira ao longo desta investigação.

O Estado (União e Províncias) promovia diretamente o ensino popular nas escolas primárias, normais, técnicas e agrícolas e se desinteressava pelo ensino secundário, que era mantido por poucos estabelecimentos. A sua política educacional seria a de promover um sistema público educacional, mediante escolas populares e de trabalho. Paralelamente, o mesmo Estado legislava sobre o ensino de maneira a anular seu próprio esforço oficial diretamente ao ofertar a educação popular, profissional e técnica (TEIXEIRA, 1953).

Dessa maneira, a legislação a respeito do ensino secundário lhe proporcionava o privilégio de conduzir o ensino superior, dotado de certa superioridade sobre as demais etapas de ensino. Na seqüência, permitiu, mediante o regime das equiparações que as escolas particulares gozassem das mesmas regalias dos colégios oficiais, tendo seus exames validados pelo poder público. Assim, apenas o ensino secundário seria a via de acesso para a educação das classes mais favorecidas (TEIXEIRA, 1953).

Tal duplicidade e incongruência legislativa resultou no fluxo natural dos alunos para as escolas secundárias. O Estado acreditava que, não as criando, nem as mantendo, poderia conter a pressão social em relação a seu acesso. Porém, não prestou atenção no sentido de que, embora quase não as mantivesse, reconheceria, mediante a equiparação, às instituições particulares quantas fossem, ou seja, significava mais do que mantê-las (TEIXEIRA, 1953).

Por outro lado, analisou a respeito da organização da escola secundária e que tal ensino poderia ser barato, enquanto as demais instituições escolares seriam sempre caras, pois requeriam laboratórios, oficinas e aparelhagem de alto custo (TEIXEIRA, 1953).

Estava aberto o caminho para a expansão escolar descompassada, caracterizada por um ensino secundário uniforme e rígido, de caráter acadêmico, dotado de facilidades de criação e funcionamento, bem como um privilégio de passagem única para o ensino superior à livre iniciativa particular, mediante concessão pública, facilitada pelo estabelecimento de condições aleatórias e do controle de leis, apenas *in nomine*, rígidas e ambíguas (TEIXEIRA, 1953).

Paralelamente, sustentava um sistema público educacional (ensino primário, escola normal, ensino técnico-profissional e agrícola), que não tinha nenhum privilégio especial. Assim, o sistema público entrou em lento perecimento (TEIXEIRA, 1953).

Dessa forma, o ensino secundário propedêutico (livresco e acadêmico) perpetuava no curso superior, baseado em uma pedagogia obsoleta, rígida e uniforme. Desse modo, o ensino secundário era denominado privilegiadamente como um mero nível preparatório para o ensino superior (TEIXEIRA, 1953).

No entanto, no quesito educacional, existiam várias forças e tendências em jogo diante de uma sociedade que se tornava industrial e complexa; o que, conseqüentemente, demandava por mais educação. Paralelamente, nosso modelo pedagógico, advindo de deformações dos modelos mal copiados de educação acadêmica e intelectualista, servia de explicação para o mau funcionamento e a precária condição do ensino brasileiro (TEIXEIRA, 1953).

Assim, havia uma escola que não formava hábitos, não disciplinava as relações, não edificava as atitudes, não ensinava técnicas e habilidades, não moldava o caráter, não estimulava os ideais ou aspirações, não educava para o convívio social ou trabalho, não transmitia noções básicas a respeito das nossas instituições políticas e nem a prática da cidadania. Ministrava basicamente conhecimentos verbais, aprendidos pela mera reprodução, a exemplo da aplicação das provas (TEIXEIRA, 1953).

Não havia para a conjuntura educacional nenhuma solução fácil nem imediata, mas algumas alternativas foram propostas por Teixeira (1953):

- A descentralização administrativa do ensino a partir da distribuição das responsabilidades;
- Garantia de recursos financeiros para a educação, mobilizados pelos esforços de cooperação entre a instância Federal, Estadual e Municipal, visando à obtenção de melhores resultados, como também a garantia da autonomia (financeira, administrativa e técnica) para a aplicação dos recursos necessários a cada localidade;
- Revisão das condições de trabalho do professor, como também possibilidade de lhe proporcionar novas bases de remuneração;
- Eliminação de todos os modelos e imposições oficiais que produziam efeitos opostos aos previstos, tais como, programas oficiais, livros didáticos e currículo rígido e uniforme;
- Manutenção do vestibular para o ingresso na universidade;

- Oferta de cursos diversos, de formação no ensino superior, inclusive para os professores;
- A realização de um inquérito com a finalidade de esclarecer devidamente os objetivos a serem alcançados, bem como revelação das deficiências a serem corrigidas e uma campanha de renovação dos métodos de ensino, aperfeiçoamento do corpo docente, do material de ensino (livros didáticos), das instalações físicas e de tudo mais que faz parte do universo escolar,
- Imposição de uma reforma radical das leis e do aparelhamento administrativo do ensino, consistindo na criação de um sistema educacional para todo o país, em equilíbrio entre a liberdade de ensino e o controle governamental em nível federal, estadual e municipal.

Sabemos das limitações referentes aos recursos econômicos, materiais e humanos e, por outro lado, da necessidade de um sistema de educação público e gratuito. Assim, não é, na realidade, com as nossas tradições que devemos nos preocupar, mas sim com o nosso futuro, se soubermos prepará-lo (TEIXEIRA, 1953).

Do ponto de vista econômico, havia a necessidade da criação de outros cursos superiores ou não. Do ponto de vista social, a escola deveria ter a função de formar hábitos e atitudes indispensáveis à formação do cidadão, ou seja, de se fazer prática e ativa e não passiva e expositiva, formadora e não formalista (TEIXEIRA, 1953).

A proposta de universidade brasileira

No terceiro capítulo, vimos que as universidades latino-americanas lutaram para conquistar a sua autonomia, porém tal conquista é considerada recente e parcial. Mas, a universidade é uma instituição pertencente ao Estado; portanto, que depende dos recursos concedidos pelo Governo. Além disso, como discutido no capítulo cinco, as leis restringiam à autonomia da universidade, bem como o Governo intervinha diretamente nas tomadas de decisões; a exemplo da composição do quadro dirigente e docente da instituição que dependia do aval governamental (TEIXEIRA, 1967b).

Daí, eram decorrentes de hábitos governamentais caracterizados por uma gestão autoritária, centralizada, uniforme, rígida e inflexível. Na realidade, seriam reflexos e sintomas de problemas e crises da própria sociedade. Assim, a autonomia universitária seria uma experiência nova para essa instituição, diante da resistência e da persistência de hábitos enraizados (TEIXEIRA, 1967b).

Para Anísio Teixeira, toda e qualquer reforma seria, necessariamente, lenta e gradual. Além disso, não poderia ser elaborada por pessoas que não pertencessem ao cotidiano acadêmico. Para ele, a autonomia se dava em decorrência da própria natureza institucional, sendo também um requisito indispensável à qualidade acadêmica (MENDONÇA, 2003).

Na verdade, as reformas não se faziam dentro da universidade, mas sim mediante atos legislativos; a princípio, permissivos e, posteriormente, coercitivos. Dessa maneira, Anísio Teixeira criticava o caráter autoritário das reformas educacionais implementadas, constituindo esse um dos fatores que alimentavam seu descrédito em relação à possibilidade de mudanças efetivas e profundas para o ensino superior no país (MENDONÇA, 2003).

Existiam três posições admissíveis a respeito das relações estabelecidas entre Estado e educação: monopólio, liberdade total e liberdade disciplinada. Entre elas, aplicar-se-ia a liberdade disciplinada, ou seja, do direito de criação de escolas por parte das entidades e particulares, dentro das normas gerais fixadas pelo Estado, sendo a ele delegado o poder de intervir em defesa de um bem comum (TEIXEIRA, 1959).

Apenas o Estado, pela amplitude de recursos e de sua capacidade de ação, poderá estar à frente de tais problemas e, assim, dar-lhes soluções adequadas e estímulo às iniciativas, pois, desde o início, a escola se fez uma instituição particular e especializada (TEIXEIRA, 1959).

Para Teixeira, o Estado deveria se responsabilizar pela manutenção da liberdade institucional. Na realidade, a limitação seria imposta pela mesma lei que deveria fornecer-lhe a condição mínima para exercê-la à sua maneira. Assim, o Estado deveria tornar-se uma força vigilante na preservação do funcionamento da universidade (TEIXEIRA, 1959).

Nesse contexto, primeiramente, garantir a liberdade de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, Anísio Teixeira não restringia o conceito de autonomia ao âmbito financeiro. Diante de tal posicionamento, a reforma universitária deveria partir de dentro da própria universidade, mas especificamente do corpo acadêmico, não reduzida a simples mudanças administrativas e organizacionais, tendo a ciência e a democracia como práticas norteadoras (Mendonça, 2003).

Na prática, a universidade terá que aprender a utilizá-las e estendê-las dentro dos seus próprios muros, visando à constituição de uma comunidade em que todos tenham a oportunidade de gerir a si mesmos, possibilitando o desenvolvimento das aptidões, das capacidades e da inteligência. Assim, a autonomia não seria uma prerrogativa, mas uma condição essencial, considerada a própria essência da democracia (TEIXEIRA, 1967b).

Segundo Anísio Teixeira, a verdadeira reforma da universidade somente aconteceria quando constituísse uma aspiração profunda dos docentes que, ao transformarem a sua

mentalidade e a de seu aluno, por intermédio da aceitação do método científico, teriam a ciência e a democracia como guia de suas práticas (MENDONÇA, 2003).

Em sua concepção, a expansão das instituições escolares, particularmente do ensino primário, conjuntamente à reorganização do ensino superior, atenderia à população brasileira no tocante à necessidade de formação intelectual, cultural e profissional (MENDONÇA, 2003; XAVIER, 2012).

Como vimos ao longo desta investigação, no que tange ao ensino superior, os intelectuais acreditavam que o caminho para o progresso passava pela ação e formação de elites, sendo elas responsáveis pela formação da sociedade. Tal concepção justificou a preocupação para com o ensino superior, sendo a universidade um espaço para a formação dos quadros dirigentes do país. Porém, esse ponto de vista não era consensual; fato comprovado pelos diferentes modelos de organização do ensino superior brasileiro (MENDONÇA, 2003; XAVIER, 2012).

Para Anísio Teixeira, a educação para as massas e a educação para a elite não se constituíam em aspectos contraditórios, mas eram representados por dimensões integradas do processo necessário à reorganização da educação brasileira, sendo que o caráter democrático estaria assegurado pela própria possibilidade de progressão baseada no mérito individual (MENDONÇA, 2003; XAVIER, 2012).

Para ele, a universidade seria a instituição responsável pela construção da cultura das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, como também pela formação do novo intelectual apto para dirigir a sociedade. Por excelência, a universidade representava um dos principais focos de irradiação da nova mentalidade científica indispensáveis à sociedade moderna, sem a qual não chegaria sequer a existir o povo (MENDONÇA, 2003).

No tocante à formação docente, sua preparação deveria ser de nível superior, independentemente de sua área de atuação. Era necessário disponibilizar ao professor melhores condições de preparação e contato com a pesquisa científica, vinculado à educação, no intuito de formar um profissional apto para lecionar (SIQUEIRA, 2018).

Nos anos de 1930, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, em sua origem, teve o intuito de aproximar a universidade brasileira ao modelo humboldtiano (da pesquisa e do ensino aprofundado), mas que, de fato, constituíram, em sua maioria, escolas normais de preparo do docente de ensino secundário (MENDONÇA, 2003).

O problema de fundo seria transformá-la em uma universidade de ciência e pesquisa, não limitada à transmissão de um saber elaborado, mas responsável por criar saber e conhecimento que contribuíssem para a construção da cultura brasileira (MENDONÇA, 2003).

Dessa forma, garantiria a existência dessa mesma universidade, considerando que a pesquisa seria responsável por oxigenar e revigorar a sala de aula, como também por estabelecer a relação do docente com a sua área de interesse, bem como a curiosidade do discente frente ao desconhecido, fazendo com que a elaboração dessa experiência se convertesse em resultados para a sociedade. Nesse contexto, a universidade representava uma necessidade social, sendo um importante centro de documentação e pesquisa para a formação da cultura nacional.

No quesito qualidade do ensino superior, dizia respeito a uma transformação profunda das práticas pedagógicas que também deveriam nortear o desenvolvimento da criação de uma cultura acadêmica, norteadora da relação dos docentes entre si e entre discentes e professores, bem como a liberdade de ensino (MENDONÇA, 2003).

Além disso, uma mudança radical se evidenciaria no próprio conteúdo da formação universitária, que deveria ser simultaneamente teórico e prático, bem como responsável por formar um novo tipo de professor, denominado por Anísio Teixeira como dotado do espírito de pesquisa (MENDONÇA, 2003).

Na maioria das vezes, o professor ia à universidade para dar aula. Se quisesse permanecer na instituição, não tinha local para ficar, visto que a área desta era limitada a alguma sala dos professores; alguns catedráticos tinham espaços frequentemente compartilhados com o pessoal administrativo (TEIXEIRA, 1968).

De tempo parcial, geralmente tinha outros encargos (de magistério ou não), não chegando a pertencer a um corpo docente, considerando que os mestres se encontravam excepcionalmente, em solenidades e reuniões acidentais. As bibliotecas eram raras, pequenas e mal equipadas e o tempo de estudo do aluno era predominantemente em casa (TEIXEIRA, 1968).

Fora da sala de aula, era raro um espaço físico para o aluno, os poucos que frequentavam esses ambientes eram ativistas, sendo os únicos que permaneciam em tempo integral, conseqüentemente, tínhamos professores e alunos de tempo parcial. Esse “acordo de cavalheiros” era denominado nos corredores da universidade, como pacto de mediocridade, caracterizado pelo verdadeiro estado de letargia, implicando a reprodução da cultura enciclopédica (PÔRTO JR, 2012; TEIXEIRA, 1968).

Assim, a educação brasileira seguia as prescrições legais minuciosas que determinavam a forma como as instituições escolares se organizavam, incluindo os seus currículos e métodos de ensino (TEIXEIRA, 1957a, 1964a).

Como vimos anteriormente, não havia uma tradição escolar no sentido literal da palavra, percebida como fruto da cultura brasileira. Se existia uma tradição, essa seria a da Lei, de difícil mudança, por ser defendida por determinadas pessoas, mediante estruturas arcaicas e

conservadoras, no esforço de resistir ao desenvolvimento, constituída por planos unitários federais, sob o controle do Estado (TEIXEIRA, 1957b, 1964b).

Quanto à universidade brasileira, tem-se a tradição arraigada e simples, limitada à formação do profissional liberal, constituída pelos Cursos de Medicina, Engenharia e Direito, de cunho bacharelesco e profissional, de caráter utilitarista. Em suma, à moda napoleônica, embora, de longe, tivesse vestígios germânicos nas Escolas de Medicina, as quais continham vagas ideias de pesquisa, que se perpetuavam (TEIXEIRA, 1957b, 1964b).

Ao longo da história, as legislações educacionais para o ensino superior não elegeram a formação docente como atribuição fundamental da universidade brasileira. Assim, contrariamente, às licenciaturas foi atribuído um *status* secundário, caracterizado pela desvalorização e desprestígio frente aos cursos de bacharelados, alegando a incompatibilidade entre o modelo de organização universitária e o projeto de formação de professores (CAMPOS, 2009; MENDONÇA, 2003).

Consequentemente, representou o fracasso do projeto universitário e a predominância de faculdades isoladas, colaborando para o distanciamento entre pesquisa e ensino (CAMPOS, 2009; MENDONÇA, 2003).

Na concepção de Anísio Teixeira, a pesquisa científica e a formação docente para todas as etapas de ensino eram percebidas como atribuições primordiais e indissociáveis da universidade (CAMPOS, 2009).

Em suma, o ápice do problema em relação à reconstrução educacional do Brasil não se limitava aos atos legislativos, incluía, nesse sentido, um longo processo de investigação, revisão e reformulação do conteúdo dos cursos, de novos currículos, dos métodos e programas necessários para a formação adequada dos novos docentes, ou seja, da reforma geral da educação brasileira em vários aspectos (TEIXEIRA, 1966).

O Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem-pensantes. É muito mais uma charada, um enigma, um desafio, um feixe gigantesco de problemas e clamar por solução, uma nação a lutar por seu desenvolvimento, e não algo de quieto e pacífico como as sociedades pré-revolucionárias dos fins do século dezoito (TEIXEIRA, 1964 b, p. 47).

Teixeira (1966) reconhecia a necessidade de formação docente como algo de imensa urgência diante da expansão do ensino brasileiro. Em muitos momentos, a universidade não se preocupava em produzir um saber que revelasse e transformasse a realidade. De fato, produzia um saber ilusório, frágil, fragmentado e desatualizado (FÁVERO, 1989).

Diante de tais prerrogativas, questiona-se: O que fazer para que a universidade recupere sua credibilidade social? Essa seria uma tarefa árdua, que exigiria tempo. A grande questão não seria a simples expansão das escolas, mas sim a melhora da qualidade do ensino ofertado e, conseqüentemente, do seu aperfeiçoamento (FÁVERO, 1989; TEIXEIRA, 1963).

Em decorrência desse contexto, a universidade brasileira necessita minimamente de condições de trabalho para que possa se desenvolver, considerando que não temos tradição universitária; assim, nada temos a defender e preservar. Na realidade, temos que evitar os mesmos vícios atuais, levando em consideração a grande influência exercida pelas escolas profissionais e a rigidez programática, como também a proliferação de escolas de modo improvisado (TEIXEIRA, 1961).

Nossas universidades já nasceram obsoletas (TEIXEIRA, 1961). “Seria mais fácil se tivéssemos começado mais cedo. Faltou-nos, contudo, motivação. Faltou-nos propósito. Faltou-nos determinação” (TEIXEIRA, 1963, p. 1).

A tríplice função da universidade é uma grande discussão que persiste ao longo da história, relacionada à maior ou menor importância de cada uma delas. Conseqüentemente, essas funções se confundem e se mesclam, considerando que ensino, pesquisa e extensão seriam atribuições da universidade, dispostas a um fim comum e único. Entretanto, sem elas, a evolução natural da universidade deixa de se processar, pois ensino, pesquisa e extensão discutem entre si.

Como visto no capítulo cinco, a pesquisa não fazia parte das nossas universidades, salvo raras exceções. A pesquisa deveria ser um compromisso político e técnico-científico, não somente dos docentes-pesquisadores (FÁVERO, 1989).

Vale ressaltar que Anísio Teixeira expressava, em seus textos uma visão cumulativa das funções da universidade, compreendendo que as novas funções desta instituição - pesquisa e extensão - não eliminariam a importância do ensino. Visão cumulativa no sentido de que a universidade contemporânea deveria ser simultaneamente *humanista*, de formação básica geral; *moderna*, direcionada à pesquisa e à produção do conhecimento; *de serviço*, voltada aos problemas práticos da sociedade e da educação, bem como *de multiversidade*, ligada à indústria e ao desenvolvimento nacional (MENDONÇA, 2003, grifo nosso).

Acreditava que o desenvolvimento social e cultural brasileiro exigia a edificação desse tipo de universidade e que, para alcançar esse objetivo, a universidade brasileira teria que passar por uma profunda reforma (MENDONÇA, 2003).

Na concepção de Teixeira (1988), a universidade deveria ter o papel de destruir o isolamento, mediante a socialização do saber e de sua aquisição; de ser capaz de formar o

profissional para atuar em sociedade, de alargar a mente humana, de transmitir e desenvolver o saber humano e não somente reproduzi-lo; conseqüentemente, colaborando para a formação da cultura nacional.

A função da universidade seria única e exclusiva, mais do que difundir o conhecimento, deveria alargar a mente humana e conservar a experiência humana, formar e preparar profissionais, desenvolver o saber humano, na realidade, representar a expressão concreta da cultura da sociedade em que se encontra inserida. Esse último representava o ponto de maior falha da universidade, referente ao relativo desinteresse pelo Brasil, ou seja, de transmitir a cultura brasileira (TEIXEIRA, 1988).

Para Teixeira (2006, p. 72):

‘Cultura’, no seu sentido escolástico, leva ao isolamento intelectual, a uma propensão para a contemplação do passado, a uma sorte de antinomia com a vida moderna e presente. ‘Utilitarismo’, no sentido vulgar de simples aquisição de uma profissão, de uma técnica, descarta o alargamento espiritual da visão do educando e a sua função social. Um e outro termo não tem sentido na teoria de educação de Dewey, se não forem largamente compreendidos e utilizados em função do ideal educativo de ‘eficiência social’. Além disso, a escola, em si mesma, será uma agência dessa contínua transformação social que constitui o processo democrático. Ela não será o que sempre foi, uma agência para fornecimento de crenças, ideais e conhecimentos fixos e herdados das experiências anteriores, mas uma agência de inquérito e reconstrução social. Só assim o seu conteúdo coincidirá com o conteúdo da sociedade democrática; só assim, ao invés de tornar as mudanças sociais difíceis, ela colaborará na própria revisão social constante, que é a essência da democracia.

A universidade brasileira: velhas questões e novos desafios

Fazer uma releitura a respeito da criação das primeiras universidades brasileiras nos remete diretamente à revisão do debate educacional trazido à luz na década de 1920/1930, considerada um momento de lutas e disputas operacionalizadas no campo político e na busca de ressignificação das propostas educacionais.

Todo o conteúdo discutido nesta investigação permanece vivo no cotidiano escolar atual, por exemplo, em relação à revisão dos currículos e das metodologias de ensino, da responsabilidade do Estado, da necessidade de envolvimento e participação popular em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade.

Representava um movimento de reivindicação em busca por um lugar de representatividade no espaço social e político. Na concepção de Teixeira (1964a; 1962b), a história da cultura de um povo era representada pela história das suas universidades, percebidas

como espaços responsáveis pela formação profissional, alargamento da mente humana, desenvolvimento do saber humano e transmissão de uma cultura comum.

O Brasil tem uma cultura viva em alguns aspectos; mas, por outro lado, encontra-se em processo de esclerose e atrofia. A segregação e o estado de ignorância impostos a nosso país acentuaram os elementos unificadores das culturas primitivas e as enfraqueceram, pois defendia-se a morte de nossa cultura, movida pelo discurso frenético em prol da conservação de certas uniformidades e linearidades, mesmo quando ocorriam movimentos saudáveis de diversificação e multiplicidade (TEIXEIRA, 1952).

Na realidade, o espaço escolar tem sido, quase sempre, o refúgio das mazelas sociais, sendo considerado o bode expiatório de todas as nossas deficiências. Podemos afirmar que o nosso país busca resgatar uma enorme dívida social, construída ao longo de sua história, caracterizada pelos traços de desigualdade econômica, social e educacional herdados. Hoje, essa dívida cresceu significativamente para com o povo brasileiro ao pensar na educação como uma prioridade, que, de fato, sempre foi relegada a segundo plano.

Na verdade, as universidades brasileiras eram estabelecimentos artificiais de ensino, desconectados da realidade social e cultural de nosso país. Segundo Teixeira (1962b), o que existia eram demasiadas escolas do tipo profissional, fechadas e restritas a três profissões tradicionais (Medicina, Direito e Engenharia), que encerravam a cultura nacional dentro de um regulamento universitário, de um currículo uniforme e rígido, baseado em uma legislação coercitiva, uniforme e abstrata.

Tal missão histórica exige uma redefinição dos planos epistemológico e político-ideológico, considerando ser a instituição universitária uma organização social diversificada e dotada de alta complexidade, porém, presa às suas raízes essenciais (TEIXEIRA, 1962b).

No entanto, não existem soluções imediatas, pois o ensino é um processo longo e complexo. A função da universidade é única e exclusiva: manter viva a atmosfera do saber e formular intelectualmente a experiência humana. Trata-se de difundir a cultura humana, formada lentamente, a partir do contato com os que sabem e os que desejam aprender, sobretudo a sublime inquietação do conhecer e do fazer (TEIXEIRA, 1962b).

Esse espaço seria a universidade, vista como um grande centro de irradiação científica, literária e filosófica do país. A universidade foi criada para dar-nos disciplina, ordem e sentido comum, sendo esse seu dever e missão (CHAUÍ, 2001; TEIXEIRA, 1952).

A liberdade de diversificação regional, o ajustamento e a adaptação às condições locais são fatores essenciais para o enriquecimento da vida cultural que pertence à unidade nacional. O debate não é educacional, mas sim político, entre pessoas que percebem as questões de modo

diverso. Porém, em nossa sociedade, os conflitos e as contradições são considerados sinônimo de crise e desordem (CHAUÍ, 2001; TEIXEIRA, 1952).

Dessa maneira, como se configura a relação entre educação e política? Na realidade, toda a prática educativa possui uma dimensão política e vice-versa. Em segundo lugar, existe uma relação externa entre educação e política, considerando que o desenvolvimento da prática política proporciona a abertura de novas perspectivas à prática educativa e vice-versa, configurando-se uma relação de dependência recíproca determinada historicamente, compreendida como manifestações sociais (SAVIANI, 1999B).

Educação e política se articulam, cumprindo suas funções específicas e inconfundíveis (SAVIANI, 1999b). A liberdade, no Estado moderno, consiste na possibilidade de permitir que os grupos profissionais, que fazem parte da instituição escolar, opinem e se responsabilizem por essas práticas e que o Estado supervisione essas atividades, mas que não as dirija, como vinha sendo feito até então. A consciência profissional formada pelo corpo docente é que deveria determinar o currículo, a organização, os métodos didáticos e as práticas pedagógicas, ou seja, que esses trabalhadores tenham a autonomia como uma condição essencial (TEIXEIRA, 1952).

A universidade reflete como um espelho a sociedade a que serve. Ela tem uma grande importância dentro de um projeto maior de transformação social, pois precisamos e queremos uma universidade diferente, porque pensamos em uma sociedade também diferenciada. Esse é um processo contraditório inevitável, instituído pela relação entre Estado, universidade e sociedade.

De acordo com o Prof. Fernando Magalhães, reitor da URJ, a solução para os problemas brasileiros encontrava-se dentro da própria universidade, direcionada à formação do indivíduo, mas também da coletividade. Porém, havia uma tarefa nacional a ser desempenhada: conhecer o nosso país e as reais necessidades do povo brasileiro (REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO, 1932).

Faz-se necessário compreender que conhecimento está sendo produzido nas universidades brasileiras. Porém, seria importante destacar que o ensino superior brasileiro não comportaria uma mudança brusca de modelo, mas, não basta declarar as funções do ensino, é preciso hierarquizá-las (CUNHA, 1989b).

A seguir, apresentamos um quadro que sintetiza as concepções de Anísio Teixeira em relação à universidade brasileira.

Crítica	Defesa
<ul style="list-style-type: none"> - Influência do clero nas atividades acadêmicas; - Regime governamental centralizador e autoritário; - Reformas universitárias descontínuas, fragmentadas e incompletas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação promovida pelo Estado (suporte); - Autonomia universitária (didática, administrativa e financeira) e participação da comunidade acadêmica (docente e discente) em relação às tomadas de decisões; - Participação da comunidade acadêmica na elaboração das políticas educacionais.
<ul style="list-style-type: none"> - Métodos pedagógicos tradicionais (ensino obsoleto e livresco); - Função da universidade: formação bacharelesca, de enfoque profissional e utilitarista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Modernização das práticas pedagógicas (escolanovismo) e liberdade de ensino; - Adaptação dos métodos educacionais americanos à realidade brasileira; - Funções da universidade: formação técnico-profissional, científica, cultural e humanística. Rompimento com o academicismo hegemônico, combate ao autodidatismo e ao isolamento intelectual, em defesa pelo ensino de qualidade.
<ul style="list-style-type: none"> - Cátedra vitalícia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso docente por concurso público.
<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa científica não era uma prioridade. Era desenvolvido puramente o ensino, não articuladas as atividades de pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação entre ensino, pesquisa científica e extensão universitária; - Liberdade para o desenvolvimento de pesquisas científicas.
<ul style="list-style-type: none"> - Ensino particular voltado para o atendimento às necessidades da elite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino público, gratuito, laico e de qualidade; - Democratização do ensino (educação como direito e não um privilégio); - Educação popular; - Assistência social para os discentes com baixo poder aquisitivo.
<ul style="list-style-type: none"> - Oferta limitada de cursos tradicionais de ensino superior (Medicina, Direito e Engenharia). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificação formativa, inclusive para a formação docente.
<ul style="list-style-type: none"> - Desvalorização da profissão docente (formação inexistente e/ou insuficiente e baixos salários). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente – um dos pilares para a melhoria geral da educação brasileira, a partir do conhecimento vasto, da prática de pesquisa e da valorização do magistério, objetivando a preparação de profissionais qualificados (formação superior e capacitação); - Liberdade de atuação docente.
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de universidade arcaico, tradicional e conservador, percebido como a mera cópia das universidades estrangeiras – modelo europeu – à moda napoleônica; - Resistência às novas possibilidades, vinculadas à nossa cultura política que refletia diretamente no campo educacional; - Inexistência de tradição universitária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de um modelo próprio de universidade, sendo a instituição americana um modelo a ser seguido; porém, não copiado. - Defendia uma universidade genuinamente brasileira, objetivando o desenvolvimento de criação de uma cultura pedagógica em nível nacional; - Modelo de universidade moderna e democrática; - Objetivo da universidade: desenvolver a pesquisa científica, formar quadros intelectuais e propagar a cultura comum (centro de saber), sendo a tríplice função da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.
<ul style="list-style-type: none"> - O aluno percebido como um mero receptor do conhecimento (sujeito passivo). 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno percebido como um sujeito ativo e participante (liberdade de pensamento).
<ul style="list-style-type: none"> - Relacionamento entre professor e aluno era inexistente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do espírito universitário (relação entre docente e discente).
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo único de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito às diferenças e às diversidades regionais e locais.
<ul style="list-style-type: none"> - Alienação em relação aos complexos problemas sociais e de sua estreita relação com a questão educacional (ensino fragmentado); - As universidades não se preocupavam em transmitir uma cultura comum (falha grave). 	<ul style="list-style-type: none"> - As universidades brasileiras são indispensáveis para a formação da intelectualidade humana e precisam estar conectadas às questões sociais, em prol da construção de uma cultura e da consciência nacional.

Quadro 15 – Anísio Teixeira e a universidade brasileira
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como vimos até o presente momento, pode-se inferir que a história de nosso país é caracterizada por sistemas governamentais que utilizam a educação como um instrumento para legitimar seus governos. Nessa perspectiva, observa-se que as mudanças ocorridas no âmbito político, econômico, social, cultural e educacional foram resultado do processo de industrialização e urbanização ocorridas no Brasil nesse período.

Nessa conjuntura, a educação era designada como a solução para os problemas sociais, detectados a partir das inúmeras tentativas de trazer modificações no âmbito da educação, a exemplo da Reforma de Francisco Campos (1931) e, principalmente, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Alinhados no debate político, econômico e social, os pioneiros lutaram pela implementação do ensino público, laico, gratuito, que, cada vez mais, ganhava espaço no país. Além disso, percebiam a educação como um problema prioritário e de incumbência do Estado. Essas são questões ainda presentes, o que faz do Manifesto um documento atual.

O nosso estudo a respeito da universidade brasileira nos leva à constatação da enorme fragilidade do nosso sistema universitário, ou seja, de uma universidade à moda napoleônica, mediante a estrutura das escolas profissionais isoladas, de um Governo autoritário, de reformas educacionais desencontradas e de sua frágil autonomia.

Além de alienado, no que tange ao seu distanciamento na busca de identificação com uma cultura tipicamente brasileira, nosso ensino superior era predominantemente elitista (SILVA, 1997). Nosso país é caracterizado por fortes antagonismos sociais e econômicos, sendo que, na visão de Anísio Teixeira, a escola, como instituição, reflete as desigualdades e as aprofunda.

Trata-se, pois, de identificar, explicar e propor meios factíveis para a superação desses obstáculos. Nesse sentido, precisa-se buscar uma interpretação original da situação brasileira, de possibilidades tangíveis às questões de nosso país; o que não implica a rejeição irrefletida aos modelos estrangeiros (ROCHA, 2021).

Detecta-se, no pensamento anisiano, uma preocupação recorrente quanto à formação e à consolidação da unidade nacional. Era preciso ter consciência primeiramente a respeito das condições em que se encontrava nossa sociedade, percebida como uma Nação formada por uma população analfabeta, inepta e obscurecida pela ignorância (ROCHA, 2021).

Para corrigir esse quadro de analfabetismo e ausência de escolas, seriam necessárias mudanças estruturais que somente o Estado, como instituição catalisadora de recursos humanos e materiais, poderia empreender (ROCHA, 2021).

Suscetível de ser ressignificada, a educação encontra-se vinculada ao estado evolutivo da civilização, cabendo à instituição escolar veicular uma ação intencional dos homens, aliada

a um conjunto de fatores extraescolares, em prol da edificação de um país independente e desenvolvido, a partir do compromisso para com o desenvolvimento nacional; dessa maneira, de soluções específicas para problemas especificamente brasileiros (ROCHA, 2021).

Percebe-se, ao longo desta investigação, que as expectativas a respeito da potencialidade transformadora da escola são moderadas por um aguçado senso de realismo político-administrativo (ROCHA, 2021).

Como dito anteriormente, os problemas sociais de nosso país, tais como: desigualdade, pobreza, desemprego, ignorância e alienação, dependem de soluções em nível político e econômico, que não poderiam mais ser adiadas, sob o pretexto de que, com a oferta da educação, eles se resolveriam naturalmente (SCHWARTZMAN, 2006).

Mas, por outro lado, a educação certamente é considerada um fator adicional de custos, sendo geralmente culpabilizada pela situação de desigualdade e alienação social. Vimos, ao longo desta investigação, que a universidade brasileira, tanto quanto as demais questões pertencentes ao Brasil, não podem mais esperar (SCHWARTZMAN, 2006), pois nosso país procura resgatar uma enorme dívida social, que, lenta e gradativamente, formou-se no decorrer da história educacional brasileira.

Podemos concluir que não existe uma definição que abrigue, em seu conteúdo, uma concepção unívoca ou que seja capaz de abranger o que se pensa a respeito da universidade ao longo da história da educação brasileira. Nesse sentido, o que mais se pode tentar é uma descrição em torno de suas funções para aí se extrair um entendimento do que seja a universidade, levando em consideração cada momento histórico (SILVA, 1997).

Nessa perspectiva, a universidade tem sido considerada, historicamente, como a agência do saber, voltada para o cumprimento da tarefa de proporcionar, em nível superior, o ensino, a pesquisa e a extensão. Sua missão envolve um compromisso com as reais necessidades e aspirações da sociedade da qual faz parte.

De acordo com a concepção de Teixeira (1964a, p.1-2), a universidade possui quatro funções fundamentais, que se cumprem de modo fragmentado, incerto e, às vezes, acidental:

- Formação profissional: no Brasil, as universidades objetivavam predominantemente preparar profissionais para as carreiras de base intelectual/ técnica;
- Alargamento da mente humana: é algo mais do que cultura geral, é a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento de sua imaginação, obtidos pela busca do saber;
- Desenvolvimento do saber: a universidade não somente cultiva o saber e o transmite, como pesquisa. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento e de ciência fundamental básica,

- Transmissão da cultura nacional: essa é a função em que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou constituir-se a transmissora de uma cultura comum nacional, por ser a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida. A universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira, mas isso é algo que se vem elaborando, formulando, definindo e tornando-se consciente e, dessa maneira, tem que nela integrar o povo brasileiro.

Porém, é impossível cumprir essas funções sem um considerável grau de autonomia, pois a liberdade de aprender e de ensinar é algo essencial nesse processo. “E é pelas universidades e, de modo geral, pela educação, em que as idéias, como em seu próprio terreno, batalham pelo poder, que podemos e devemos começar essa obra de renovação” (AZEVEDO, 1947, p. 25).

Apesar de as interpretações historiográficas tenderem a colocar em lados opostos as concepções educacionais e pedagógicas que orientaram, de um lado, os ideais democráticos escolanovistas e, de outro, a perspectiva autoritária do Ministro Francisco Campos, presente nas Reformas Educacionais de 1931, ambas fazem parte do mesmo processo que contribuiu para a reconfiguração do conceito de universidade da década de 1920/1930, ou seja, do discurso circulante da época, a partir da análise de seus múltiplos aspectos.

Nesse sentido, o tempo pode ser compreendido como uma sobreposição de camadas que não se opõem umas às outras; pelo contrário, elas coexistem e se suportam. Além disso, a interligação destas pode ser associada ao estudo dos tempos históricos.

Certamente, em relação à história, existem rupturas e permanências; portanto, não se segue um sistema linear, no qual se possa prever, ou até mesmo determinar como será o futuro. Dessa maneira, a consciência histórica sempre gera uma interpretação, orientação e uma melhor compreensão dos fatos.

À guisa de conclusão, detectamos que a universidade, percebida como uma instituição social, nada mais é do que o reflexo da sociedade; portanto, não é um mundo à parte, considerando que ela exprime o modo de funcionamento da sociedade em determinado momento histórico. Assim, no interior da universidade, percebemos a presença de opiniões, projetos e atitudes conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade, constituindo-se em um reflexo da sociedade e do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, outrossim, que os fatos e os documentos não falam por si. Falam apenas quando o pesquisador os aborda e os interpreta, procurando compreender o pensamento que está por trás deles (FÁVERO, 2000, p. 7).

A história da universidade brasileira reunida neste estudo constou de referências bibliográficas restritas, dispersas, fragmentadas e insatisfatórias, e em grande parte, inexplorada. Dessa maneira, justifica-se a necessidade desta investigação, considerando que esta é uma interpretação da realidade diante de outras possíveis. Dessa maneira, percebemos a necessidade da reunião, sistematização e reinterpretação do material disponível na literatura, assim como da descoberta de novos dados.

Para rememorar o objeto de estudo em questão, delineou-se em torno de três universidades privadas - de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) - e duas universidades públicas – Universidade do Rio de Janeiro-URJ (1920) e Universidade de Minas Gerais-UMG (1927), o que implica em um período delimitado entre 1909 e 1927. No entanto, o objeto necessitou ser ampliado, uma vez que a problematização se orientou pela interpretação das concepções e diretrizes que estiveram em disputa e/ou emergiram no decorrer do período da Ilustração Brasileira, desde os anos de 1870 até o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Nesse sentido, o objetivo geral levou em conta a constituição das cinco universidades mencionadas em diferentes contextos, porém necessitou de ampliação não somente em torno da Primeira República Brasileira (1889-1930), como também em relação às décadas finais do século XIX e ao período pós-1930, uma vez que a correlação com concepções e diretrizes da universidade brasileira também se fez expressa entre 1927 e 1932. Além disso, somente em 1931 veio a público a legislação federal denominada como *Estatuto das Universidades Brasileiras* e, na sequência, o referido Manifesto (1932) que também se ocupou com as concepções e diretrizes para a universidade brasileira.

A necessidade e a consciência do problema em torno da criação de universidades em nosso país passaram a ser desenvolvida de modo mais consistente após a vinda da família real portuguesa (1808). Neste ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia (Salvador), de Anatomia e Cirurgia (Rio de Janeiro) e a Academia da Guarda Marinha (Rio de Janeiro) e, em 1810, a Academia Real Militar, dentre outras. Vale ressaltar que eram instituições controladas pelo Estado e orientadas para a formação profissional.

As tentativas de criação de universidade no período imperial foram várias: Teixeira (1989) destacou que entre 1808 e 1882 (do projeto de José Bonifácio até o de Rui Barbosa) foram propostos 42 projetos, porém o Governo e o Parlamento sempre recusaram tais iniciativas, com exceção do projeto de 1823 que, apesar de ser aprovado pela Assembleia Constituinte, foi abandonado.

A ampliação do ensino superior limitado às profissões liberais em poucas instituições públicas era contida pela capacidade de investimentos do Governo central, bem como dependia de sua vontade política. Essa mesma limitação esteve presente nos estatutos e regulamentos, assim como na própria organização social e política no período imperial.

Até a Proclamação da República (1889), o ensino superior se desenvolveu muito lentamente, o qual seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas. Visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupação em postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir ao diplomado prestígio social.

Até o final do século XIX existiam apenas 24 estabelecimentos de ensino superior no país. A partir daí, a iniciativa privada criou suas próprias instituições de ensino superior graças à possibilidade legal disciplinada pela Constituição da República (1891), ao permitir a criação de instituições privadas.

Um exemplo que evidencia essa afirmação diz respeito às cinco reformas que envolveram o ensino superior brasileiro no período referente à Primeira República - 1891, 1901, 1911, 1915 e 1925 – com incentivo ao ensino privado. Conseqüentemente, entre 1889 e 1918, foram fundadas 56 novas instituições de ensino superior, em sua maioria privadas.

Foi nesse contexto que surgiram as primeiras universidades brasileiras, ou seja, caracterizadas pelo centralismo político herdado do regime imperial. As universidades de Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) foram as três primeiras experiências de instituições universitárias que, por diversas razões apontadas no segundo capítulo, não perduraram. Apenas em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira, a URJ, nascida a partir da junção das escolas de Medicina, Direito e Engenharia. Em 1927, foi fundada a UMG, com a aglutinação de cinco faculdades – Medicina, Direito, Engenharia, Farmácia e Odontologia.

A tese é de que o modelo napoleônico de universidade se apresentou adequado, uma vez que assumia a aglutinação de cursos superiores existentes e de natureza profissional, o que revelou um centralismo político-educacional herdado do regime imperial, por intermédio do controle do poder público federal (URJ, em 1920) e estadual (UMG, em 1927). Defende-se,

portanto, que a tradição das escolas superiores isoladas e independentes pré-existentes, de natureza pouco universitária, que se estabelecera desde a chegada de D. João VI em 1808, continuava sem real alteração e se expressava pelo modelo francês/napoleônico de universidade. Assim, tal modelo influenciou significativamente a concepção e a estrutura do ensino superior no Brasil.

Vivemos dias napoleônicos, cuja ênfase é dada a formação profissional, caracterizadas por uma estrutura curricular rígida que aposta na fragmentação do conhecimento dissociado da pesquisa, caracterizado por um sistema educacional extremamente centralizado, estratificado, formalizado e rígido, sendo um modelo dirigido e mantido pelo Estado.

Como vimos ao longo desta investigação, a URJ (1920) e a UMG (1927) incorporaram o modelo napoleônico de universidade, caracterizado pelas faculdades e escolas isoladas de cunho profissionalizante, como também dirigidas por um Governo centralizador e autoritário.

Em 1931, o Governo criou o Conselho Nacional de Educação, decretou o Estatuto das Universidades Brasileiras e reorganizou a URJ. O alto grau de centralização e o controle estatal sobre a universidade foi uma característica marcante que retrata o modelo napoleônico.

De posse do objeto de estudo, do problema, do objetivo geral e da tese, ressalta-se que as discussões e os resultados construídos ao longo desta investigação não esgotam a amplitude que essa temática possui, mas podemos afirmar que a nossa tese inicial se confirma. Concluimos que a ideia de universidade é mais complexa do que à primeira vista poderia parecer, considerando-se que sua criação não era apenas um projeto técnico, científico e cultural, mas também ideológico/político.

Dado o exposto, podemos afirmar que conservamos as marcas da sociedade colonial caracterizada pelo domínio do espaço privado sobre o público, baseada nas relações hierárquicas presentes nas relações sociais. Ou seja, a universidade como instituição social exprime as ideias e as práticas da sociedade da qual ela faz parte, não como uma realidade segregada pela sociedade da época.

Ao longo desta investigação a respeito da criação das primeiras universidades brasileiras, chegamos à conclusão de que as universidades estão sujeitas ao embate e às pressões exercidas pelo contexto político, econômico e social. A marca profunda desse sistema explica o ritmo, o sentido e a direção do seu desenvolvimento.

Dessa forma, entre os problemas mais importantes que se estabeleceram para a organização das universidades, destaca-se a questão política e a concepção centralizadora do Estado, pois dela dependem essencialmente a afirmação ou a negação da liberdade de ensino, de pensamento, de crítica e de investigação.

Vimos no primeiro capítulo que o ensino superior nasceu a partir do Estado Nacional, ou seja, foi criado por ele para cumprir as funções que lhe eram próprias, sendo a universidade percebida como o fruto de um modelo político-ideológico-cultural. A universidade tinha como função formar uma elite preparada e competente para conduzir e traduzir as aspirações políticas. O título de bacharel conferia aos seus portadores um *status* perante a sociedade brasileira. Em tal dimensão, a universidade é percebida como elemento do tripé, Sociedade - Estado - Universidade.

O segundo capítulo apontou que as universidades de vida breve (de iniciativa particular) - Manaus (1909), São Paulo (1911) e Paraná (1912) - surgiram pela necessidade de qualificação profissional, em decorrência do desenvolvimento econômico e social nas referidas capitais dos Estados, sendo mantidas com a colaboração do Governo do Estado, por meio de doações de cidadãos, dos professores, como também dos municípios. Tal situação estava diretamente relacionada à dificuldade financeira e à falta de planejamento, tornando evidente esses problemas desde a sua concepção.

No terceiro capítulo destacamos que a primeira universidade reconhecida pelo Governo Federal foi construída no Rio de Janeiro, a partir da junção das três faculdades cariocas existentes, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito, sendo elas dotadas de caráter profissional, focadas no ensino. Da mesma maneira, a UMG (1927) foi fundada a partir da reunião dos quatro institutos existentes, ou seja, instituída segundo o modelo da URJ (1920).

A reunião desses estabelecimentos não proporcionou uma relação próxima entre as Faculdades, nem a troca de conhecimento entre elas. Pelo contrário, permaneceram com suas características iniciais, isoladas e fragmentadas, tratando-se de um aglomerado de escolas, baseadas no molde das universidades francesas (modelo napoleônico).

Tendo em vista os aspectos observados, a criação da primeira universidade brasileira, a URJ, não foi acompanhada de amplos debates e discussões, e sim limitado a um grupo seletivo de pessoas e de instituições envolvidas em sua criação.

A discussão se ampliou por intermédio da atuação da ABE e da ABC nos anos de 1920. Entre as questões, destacaram-se: a concepção de universidade, a questão sobre as funções que deveriam caber às universidades brasileiras; a questão da autonomia universitária e do modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Na realidade, a real missão da URJ era servir de modelo às demais instituições universitárias, tanto que nenhuma universidade poderia ser criada no Brasil se não tivesse como referência tal modelo. Assim, a URJ foi criada apenas *in nomine* e, por isso, encontrava-se longe

de satisfazer o *desideratum* do seu regimento, que seria “estimular a cultura das ciências, estreitar os laços de solidariedade intelectual e moral entre os docentes e aperfeiçoar os métodos de ensino” (Brasil, 1920b). Portanto, sem as devidas instalações necessárias e adequadas, sem recursos financeiros e nenhum curso novo, apenas foi denominada por universidade a partir da mera junção das faculdades existentes.

A relação entre elas era meramente figurativa e limitada ao controle exercido pelo Ministro da Justiça, observando-se a existência de uma reitoria e de um Conselho Universitário fraco e decorativo (*in nomine*). Na realidade, as três faculdades pré-existentes (Medicina, Engenharia e Direito) não possuíam localização comum ou próxima, sendo o Conselho Universitário o único vínculo existente entre elas, por ser composto por membros das três instituições.

Ao analisar o conteúdo a respeito do ensino superior presente nos inquéritos educacionais de 1926 e 1928 (capítulos 3 e 4) e nas CNE (capítulos 4 e 6), observamos que eles trataram comumente de algumas questões, como, por exemplo, apontaram as legislações educacionais como artificiais, falhas e descontínuas. Além disso, caracterizada por um ensino inadequado, empírico e retrógrado, mas com percepção da necessidade de formação do professorado (da necessidade de criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e de projetos voltados à cultura brasileira, congruentes com as nossas particularidades).

Observou-se também a negligência por parte do Estado para com a educação, a importância da criação do Ministério da Educação, a falta de espírito universitário/científico, a urgência da fundação de institutos de pesquisas, a necessidade de um ensino técnico especializado (formação prática e teórica), e do desenvolvimento da tríplice função da universidade: elaborar, ensinar e divulgar as ciências, dentre outros.

O ensino secundário possuía vícios orgânicos, de natureza legislativa, considerado um campo de experimentação governamental. Na realidade, era um instrumento de seleção e de preparação da elite, considerado o verdadeiro sustentáculo da dualidade da educação brasileira: uma educação para a elite (ensino superior) e outra para o povo (ensino técnico-profissional).

Como vimos no quinto capítulo, o ensino superior brasileiro teve como primeiro marco regulatório o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), o qual consagrava a competência governamental em matéria de controle do ensino superior. A partir do Estatuto, estabeleceu-se no Brasil, uma conjuntura inovadora para a educação no nosso país, principalmente em relação à regulamentação do ensino superior, apesar de incorrer no mesmo vício das reformas educacionais anteriores.

Conjuntamente, foram baixados mais dois Decretos-Lei em 1931: a organização da URJ (modelo padrão para as demais instituições brasileiras) e a criação do Conselho Nacional de Educação. Entre as questões mobilizadas pela legislação educacional referente ao ensino superior se destacaram: a autonomia administrativa/financeira/didática, a pesquisa científica e a extensão universitária.

As tentativas de mudança no ideário educacional ficaram explícitas a partir da criação da ABE (1924), representada pelas CNE, pelos inquéritos educacionais e, de forma mais sistematizada, a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em que os signatários denunciavam a concepção arcaica que permeava a realidade educacional brasileira, discutida no sexto capítulo. O documento propiciou a discussão a respeito da necessidade de modernização do sistema educacional e da sociedade brasileira, baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, a partir de um sistema unitário, garantido pelo Estado. Em relação à universidade, o Manifesto retomou algumas ideias presentes nos Inquéritos de 1926 e 1928.

Dentre os signatários, destaca-se a trajetória de Anísio Teixeira por ter sido um grande estudioso da universidade brasileira. Para ele, o grande problema do ensino superior dizia respeito à inexistência de uma tradição propriamente universitária, sendo o atraso brasileiro vinculado à nossa situação de dependência cultural, considerando que as universidades eram formadas pela junção das faculdades e escolas isoladas, à moda napoleônica.

Na realidade, a real missão da universidade envolve um compromisso com as reais necessidades e aspirações da sociedade da qual faz parte. De acordo com a concepção de Teixeira (1964a, p.1-2), a universidade possui quatro funções fundamentais, que se cumprem de modo fragmentado, incerto e às vezes acidental:

- Formação profissional: no Brasil, as universidades objetivavam predominantemente preparar profissionais para as carreiras de base intelectual/técnica.
- Alargamento da mente humana: é algo mais do que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento de sua imaginação, obtidos pela busca do saber.
- Desenvolvimento do saber: a universidade não somente cultiva o saber e o transmite, como pesquisa. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento e de ciência fundamental básica.

- Transmissão da cultura nacional: essa é a função que a universidade brasileira mais falhou. Além de profissional, a universidade brasileira, relativamente desinteressada pelo Brasil, não logrou em constituir-se como transmissora de uma cultura comum nacional, por ser a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida. A universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira, mas é algo que se vem elaborando, formulando, definindo e tornando consciente e, desta maneira, nela integrar o povo brasileiro.

Porém, é impossível cumprir essas funções sem um considerável grau de autonomia, pois a liberdade de aprender e de ensinar é algo essencial nesse processo, a qual representa o instrumento mais amplo e profundo de elaboração e transmissão da cultura brasileira. Assim, sabemos que a universidade não resolve por si mesma os problemas políticos, econômicos e sociais, mas certamente pode contribuir para a produção de conhecimentos e de possíveis soluções, que podem surgir a partir da liberdade de pesquisa a respeito dessas necessidades sejam elas locais ou nacionais.

Faz-se necessário contextualizar que os inquéritos educacionais e as conferências nacionais foram acontecimentos pertencentes aos anos de 1920 e de 1930, além das reformas que incidiram sobre o ensino superior no decorrer de toda a Primeira República, sendo a educação percebida como um campo de disputas pela hegemonia política, econômica, social e cultural.

Nesse contexto, qual seria a razão de ser da universidade? Como vimos ao longo desta investigação, a universidade não é um mundo à parte da sociedade brasileira. Conforme epígrafe desta investigação, uma universidade não era, nem poderia ser uma justaposição de institutos e faculdades, mas sim deveria ser constituída como espaço propício para o cultivo das ciências, da pesquisa e da *alta cultura*, sendo essa uma locução utilizada nos anos de 1920/1930. Nossas universidades se encontram voltadas à profissionalização e não a formação de sujeitos críticos, ou seja, essa formação não vem acompanhada do compromisso com a produção do conhecimento, como também compromissada com o futuro, sendo essa discussão considerada atual.

Em suma, cabe à universidade estudar tudo o que diz respeito ao bem da humanidade/sociedade. O que caracteriza a universidade e constitui a sua principal razão de ser é a conjugação das suas partes componentes, ou seja, dos mestres, alunos e de todos que fazem parte desta instituição. Também naquele contexto, dos anos de 1920, a locução, espírito universitário, já se fazia presente como aspiração.

Concluindo, a reflexão a que este trabalho nos conduz é a de que os projetos de universidade que estiveram em discussão no período referente aos anos de 1870 a 1932, consagravam o ensino do tipo profissional, um dos componentes do modelo napoleônico. A pesquisa a respeito deve continuar, pois o referido modelo não se desfez com a criação de futuras universidades brasileiras.

Ainda na primeira metade dos anos de 1930, seriam criadas a Universidade de São Paulo (1934), a Universidade de Porto Alegre (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935). Além disso, em 05 de julho de 1937, a Lei n° 452 transformou a URJ em UB, anteriormente à instauração do Estado Novo (1937-1945), ocorrido em 10/11/1937 através de golpe de Estado. Em 20 de janeiro de 1939, foi extinta a Universidade do Distrito Federal, quando foi incorporada pela UB.

De acordo com Capanema, ministro da educação, a referida instituição destinava-se a formação dos jovens da elite, a qual era incumbida a tarefa de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação brasileira. Como previsto em lei, o modelo napoleônico estava vivo, pois a UB fixou um padrão único de ensino superior para todo o país. Assim, a sua existência pressupunha a extinção de outros modelos, a exemplo da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, cujo modelo democrático e popular colidia com o projeto governamental, de cunho autoritário e elitista (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2015-2017).

Portanto, o objeto desta tese mais crucial se encontra na descrição, explicação e interpretação do modelo napoleônico expresso nas duas primeiras universidades brasileiras: URJ e UMG. Cabe a tarefa de futuras pesquisas enveredar pela história das universidades criadas nos anos de 1940, 1950 e 1960 para verificar a significação que o referido modelo teve em tais décadas.

Ao final dos anos de 1960, a reforma universitária de 28 de novembro de 1968, por intermédio da Lei 5.540, artigo 1° e 2° estabeleceu que o ensino superior teria por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Além disso, o ensino superior, indissociável da pesquisa, seria ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado (Brasil, 1968). O ensino e a pesquisa estabelecidos como indissociáveis seriam sinais de novos tempos? Ainda cabem muitas pesquisas a respeito.

REFERÊNCIAS

ABBA, Maria Julieta; SHECK, Danilo Romeu. A Reforma de Córdoba de 1918 e a internacionalização universitária na América Latina. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/102256>. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/102256/pdf>. Acesso em: 06 mar. 2021.

AGUIAR, Jórissa Danila Nascimento; ROJAS, Gonçalo Ádrian. Reforma Universitária de Córdoba: Impactos na América Latina e Lições para o Tempo Presente. **Rev. Inter. Educ. Sup.: Campinas-SP**, v. 5, p. 1-12, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653663. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332003961_Reforma_universitaria_de_Cordoba_im_pactos_na_America_Latina_e_licoes_para_o_tempo_presente/link/5c9acddfa6fdccd4603cd9df/download. Acesso em: 29 ago. 2020.

AGUIAR, José Márcio de. **Coletânea MAI da Legislação Federal do Ensino**. Belo Horizonte: MG, 1997, 2 volumes.

ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil**: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade. 2016. 187 p. Tese (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3557>. Acesso em: 19 set. 2020.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Reconhecer Flexner: inquérito sobre produção de mitos na educação médica no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Saúde Pública**, 26 (12), p. 2234-2249, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2010001200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/hBV4rgX9JbMBsgT9GZbqp8j/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Reforma Cabanis (Circa 1800): uma reforma universitária sem universidades, esquecida na história da educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 39, n. 39, p. 41-54, 2018. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle39.03. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6378>. Acesso em: 18 nov. 2022.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, B. de S. In: **A Universidade no Século XXI**: Para uma Universidade Nova. Coimbra, outubro 2008. 260 p. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ALVES, Alexandre Ferreira de Assumpção. A “criação” da Faculdade de Direito da UFRJ (FND) e o ensino jurídico no Brasil em 1891: estudo analítico de aspectos da Reforma Benjamin Constant referentes às Faculdades Livres. **Revista Estudos Institucionais**, v. 7, n. 2, p. 505-536, mai./ago. 2021. DOI: 10.21783/rei.v7i2.640. Disponível em: <https://www.estudosinstitucionais.com/REI/article/view/640/703>. Acesso em: 24 nov. 2021.

ALVES, Fernando de Brito; OLIVEIRA, Guilherme Fonseca de. Um percurso histórico e noções gerais da hermenêutica filosófica de Gadamer: uma análise filosófica para a comunidade jurídica. **R. Dir. Gar. Fund.**, Vitória, v. 20, n. 1, p. 9-48, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v20i1.997>. Disponível em: <https://sisbib.emnuvens.com.br/direitosegarantias/article/view/997/pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

ARAÚJO, Denise Silva; SÁ, Helvécio Goulart Malta de. O ensino profissional na primeira república. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 497-519, jul./dez., 2015. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v18i2.4560>. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/4560/2598>. Acesso em: 02 out. 2020.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, maio/ago. 2008. E-ISSN: 2238-0094. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38578/20109>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: ensino, pesquisa e extensão. **Revista Histedbr On-line**, v. 13, n. 51, p. 373-382, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i51.8640283>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640283>. Acesso em: 14 ago. 2020.

ARQUIVO CENTRAL E HISTÓRICO DA UFV. **4ª Conferência Nacional de Educação**. Grupo de Participantes da 4ª Conferência Nacional de Educação realizada no Rio de Janeiro, que vieram conhecer as instalações da ESAV, 2016. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/8047>. Acesso em: 16 out. 2022.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1940. Disponível em: <http://icaatom.arquivoestado.sp.gov.br/ica-atom/index.php/universidade-livre-de-sao-paulo-2;isaar>. Acesso em: 04 nov. 2020.

AUGUSTI, Rudinei Barichello; DALCIN, Larissa. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista ELO - Diálogos em Extensão**, v. 05, n. 03, dez. de 2016. DOI: <https://doi.org/10.21284/elo.v5i3.226>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1168/623>. Acesso em: 30 de jul. 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em S. Paulo**: problemas e discussões: inquérito para "O Estado de S. Paulo", em 1926. Companhia Ed. Nacional: São Paulo – Rio de Janeiro – Recife, 1937. Disponível em: <https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/180/1/98%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

AZEVEDO, Fernando de. **As universidades no mundo de amanhã**. São Paulo – Rio de Janeiro – Recife – Bahia – Pará – Pôrto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1947. 284 p.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; BRAGGIO, Ana Karine; MENDES CATANI, Afrânio. A Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e sua Influência no Brasil: um foco no movimento

estudantil antes do golpe de 1964. ISSN-e: 1853-3744. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**, 9 (13), p. 37-51, 2018. Disponível em: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/13/art4.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2020.

BARANOW, Ulf G., SIQUEIRA, Márcia Daledone (Org.). **Acervo Histórico da UFPR. Universidade Federal do Paraná: história e estórias: 1912 – 2007**. Curitiba: ed. UFPR, 2007. 315 p. Disponível em: https://sites.google.com/site/exatas100/acervo/historico/historias_estorias. Acesso em: 12 nov. 2020.

BARRETO, Arnaldo Lírio; FILGUEIRAS, Carlos Alberto Lombardi. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, vol. 30, nº. 7, p. 1780-1790, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422007000700050>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/rzxmW6ggvDDvXJYLBfkg38m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2020.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a idéia de universidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

BASTOS SILVA, Geraldo. A Ação Federal sobre o Ensino Secundário e Superior até 1930. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 69, n. 03, 1955. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i03.4486>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4486>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da Extensão Universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, jul./set., 2018. DOI:10.21723/riiae.v13.n3.2018.11178. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11178/7454>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul.-dez., 2012. DOI: 10.4025/actascieduc.v34i2.17497. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

BITTENCOURT, Raul. Tese nº 112 — Da necessidade da educação moral no ensino secundário e superior. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 654-661. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993. p. 24-39.

BONFIM, Patrícia Vieira; GLÓRIA, Geovani Falconi; BONFIM, Fabrício Vieira. Educação, formação de professores e democracia: primeiras aproximações com Anísio Teixeira. **Educação Pública**, v. 19, nº34, 17 de dezembro de 2019. DOI: 10-1864/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/34/educacao-formacao-de-professores-e-democracia-primeiras-aproximacoes-com-anisio-teixeira>. Acesso em: 17 ago. 2020.

BONTEMPI JR, Bruno. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 35-50, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53219>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/53219>. Acesso em: 13 ago. 2020.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. **XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária: Universidade, desenvolvimento e futuro na Sociedade do Conhecimento**. Mar Del Plata – Argentina. 22, 23 e 24 de novembro de 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRAGA, Erasmo. Finalidade do ensino secundário (these). In: **REVISTA EDUCAÇÃO**, publicada pelo Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Publicação mensal, 1929, n. 1, vol. IX, ano III, outubro-dezembro, SP. p. 84-93. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177738>. Acesso em: 14 mar. 2021.

BRAGA, Ronald. **Reforma de 1931 ou o Estatuto das Universidades Brasileiras**. In: *As Reformas Universitárias no Brasil: uma análise-crítica, histórico-prospectiva*. Canoas. Ed. ULBRA, 2001. p. 85-114.

BRAGGIO, Ana Karine. A gênese da reforma universitária brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e073>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42983/751375148401>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte, em 24/02/1891. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.323, de 6 de junho de 1946**. Dispõe sobre a equiparação da Universidade do Paraná e aprova os respectivos Estatutos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9323-6-junho-1946-417411-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20equipara%C3%A7%C3%A3o%20da,e%20aprova%20os%20respectivos%20Estatutos>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.159, de 3 de dezembro de 1892**. Approva o código das disposições comuns às instituições de ensino superior dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1159-3-dezembro-1892-520752-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20codigo%20das%20disposi%C3%A7%C3%B5es,3%C2%BA%20n>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,3%C2%BA%20n>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934.** Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.usp.br/leginf/criacao/decreto6283.htm>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879.** Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915b.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920a.** Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920b.** Approva o regimento da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14572-23-dezembro-1920-508004-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.444, de 1º de dezembro de 1930.** Dispõe sobre os serviços que ficam e cargo do Ministério da Educação e Saude Pública, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19444-1-dezembro-1930-506386-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931a.** Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931b.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931c.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931d.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 173, de 10 de setembro de 1893.** Regula a organização das associações que se fundarem para fins religiosos, Moraes, científicos, artísticos, políticos ou de simples recreio, nos termos do art. 72, § 3º, da Constituição. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-173-10-setembro-1893-540973-publicacaooriginal-42519-pl.html#:~:text=Regula%20a%20organisa%C3%A7%C3%A3o%20das%20associa%C3%A7%C3%B5es,%2C%20C2%A7%203%C2%BA%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 956, 07/09/1927.** Cria a Universidade de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/956/1927/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 2.356, de 31 de dezembro de 1910.** Fixa a despesa geral da Republica dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1911 e dá outras providencias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1901-1929/12356.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 2.924, de 5 de janeiro de 1915a.** Fixa a Despesa Geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1910-1919/lei-2924-5-janeiro-1915-574326-publicacaooriginal-97490-pl.html#:~:text=Fixa%20a%20Despesa%20Geral%20da,para%20o%20axercicio%20de%201915>. Acesso em: 12 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 07 ago. 2023.

BRIDI, Jamile Cristna Ajub. **A iniciação científica na formação do universitário.** Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 135 p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/301936>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRIDI, Jamile Cristna Ajub. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. In: MASSI, L., and QUEIROZ, SL., orgs. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 12-35. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/s3ny4/pdf/massi-9788568334577-02.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009. ISSN: 2359-246X. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/>

3105/2590. Acesso em: 17 nov. 2020.

BUCHNINDER, Pablo. El ciclo Reformista. In: Perczyk, Jaime. **A cien años de la Reforma Universitaria**: conferencias en la Universidad Nacional de Hurlingham. Villa Tesei: Universidad Nacional de Hurlingham, 2018. p. 17-44. Disponível em: https://unahur.edu.ar/wp-content/uploads/2022/03/A_100_anos_Reforma_Universitaria_interior.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**, Petrópolis, n. 1, p. 179-188, 2009. ISSN: 2175-0947. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/LexHumana/article/view/9/8>. Acesso em: 08 jul. 2020.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira; FARACO, Carlos Alberto; MOREIRA JR, Carlos Augusto; IMAGUIRE JR, Key; CASTRO, Cleusa de; RIBEIRO, Renato Janine. **Universidade Federal do Paraná: 90 anos em construção**. Curitiba: Editora UFRP, 2002. 112 p. Disponível em: https://sites.google.com/site/exatas100/acervo/historico/ufpr_em_construcao. Acesso em: 12 nov. 2020.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000011>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2020.

CALVI, Lourdes Margareth. **As transformações sociais e a instrução pública**: uma análise dos projetos de reforma educacional e dos relatórios ministeriais de 1868 a 1879. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá). Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/dissertacoes/2003/2003%20-20Lourdes%20Margareth%20Calvi.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAMARGOS, Ailton. Educação no Brasil: Da Colônia ao Início da República. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. XVII, jan.-jun. p. 129-139, 2018. ISSN: 2237-3098. Disponível em: <https://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura/article/view/355>. Acesso em: 15 out. 2020.

CAMPOS, Névio de. Encontros e desencontros no processo de constituição do ensino superior no Paraná: 1912-1922. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 21, p. 93-122, set./dez. 2009. E-ISSN: 2238-0094. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38542/20073>. Acessos em: 14 nov. 2020.

CARNEIRO, David. **Educação, universidade e história da primeira universidade do Brasil**. Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1971. 204 p.

CARVALHO, Carlos Henrique; GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo; ARAÚJO, José Carlos Souza; GONÇALVES NETO, Wenceslau. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2 – jul./dez. 2011. ISSN: 1982-7806 (On Line). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14632/8372>. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 65, p. 17-31, outubro/2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092007000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/BpNSFvYH9DjRF74Y8NZh8td/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2023.

CHARLES, Cristophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 131 p.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CODES, Ana; ARAÚJO, Herton Ellery; BASSI, Camilo; MEIRA, Ana. **Uma leitura do Plano Nacional de Educação (PNE) e uma proposta para o seu monitoramento**. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017. 36 p. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1205753/Uma_Leitura_do_Plano_Nacional_do_Educacao_PNE_e_uma_Proposta_para_seu_Monitoramento.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

CÓDIGO DO ENSINO DO ESTADO DO PARANÁ, 1917, Paraná. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125257/1917_Codigo%20do%20Ensino%20do%20Estado%20do%20Paraná.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jul. 2023.

COELHO, Maria Cândida de Pádua; SCHULZ, Almiro. O advento da República e a Educação Superior no Brasil: uma mentalidade nova integrada pelo espírito do século e nas exigências do tempo. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n. 17, p. 97-118, abr. 2005. E-ISSN: 2236-3459. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29203/pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Códigos de Ética Médica** (versões anteriores), 2022. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/etica-medica/codigo-versoes-antiores/#:~:text=C%C3%B3digo%20de%20%C3%89tica%20M%C3%A9dica%2C%20em,ano%206%2C%201965%2C%20p>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14093>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245018/html/>. Acesso em: 17 set. 2022.

CORREIA, Ovídio Valois. **A extensão universitária no Brasil: um resgate histórico**. São Cristóvão/SE: Ed. USF, Fundação Oviêdo Teixeira, 2000. 417 p.

COSTA, M. Amoroso. Tese nº 57 — As universidades e a pesquisa científica. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 337-338. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

CUNHA, C. da; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo: pioneiros de uma nova universidade. In: VILLAR, José Luiz e CASTIONI, Remi, organizadores. **Diálogos entre Anísio e Darcy: o projeto da UnB e a educação brasileira**. Brasília: Verbena Editora, 2012. p.

83-110. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39780>. Acesso em: 25 out. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A Autonomia universitária: teoria e prática. En publicação: **Universidad e investigación científica**. Vessuri, Hebe. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/vessuri/Luiz%20A%20Cunha%20.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista** (2ª ed.). Rio de Janeiro: UNESP, 1989a.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: LOPES, E. M. T. (org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Wzv9QwwX2rsqndNV4__WIMdHXtSgtJjA/view. Acesso em: 23 mai. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989b.

CUNHA, Marcus Vinicius da. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História de Educação**, n. 17, maio/ago. 2008. E-ISSN: 2238-0094. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38580/20111>. Acesso em: 24 fev. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: uma Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 de jul. 2020.

DANTES, Maria Amélia Marcarenhas (Org.). **Espaços da Ciência no Brasil: 1800-1930**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001, 202 p. História e saúde collection. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786557081570>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DAVID, Ellen Adriana; MELO, Gislene; SOARES, Magda; MOIANA, Murilo. Aspectos da Evolução da Educação Brasileira. **Revista Eletrônica de Educação da Faculdade Araguaia**, p. 184-200, 2014. ISSN:2676-0436. Disponível em: <https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/199/182>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DIAS, Érika.; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. Educação e Sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/MGwkqfpsmJsgjDcWdqhZfks/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

DIAS, Fernando Correia. Raízes e Destino. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, ano 5, n.º. 11, mai. 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/11/artigo1.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DIAS, Fernando Correia. **Universidade Federal de Minas Gerais**: projeto intelectual e político. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina**, Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1096.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 94, p. 148-181, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S0104-40362017000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

DUTRA, Norivan Lisboa; CASTIONI, Remi. A Reforma de Córdoba e os projetos de Universidade na América Latina – A proposta de Anísio Teixeira para o Brasil em que se assemelham? **Integración y Conocimiento**, n. 7, vol. 2, p. 52-73, 2017. ISSN-e: 2347-0658. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/18688/27619>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FARIA, Maria Cristiane Nunes de. **O problema universitário no inquérito da Associação Brasileira de Educação**: concepções de universidade em disputa na década de 1920. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2021. 228 p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/71101>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FÁVERO, Leonor Lopes. Reflexões sobre a escola na primeira república: o ensino de português. **História do Ensino de Línguas no Brasil**, ano 9, n. 9, 1/2015. ISSN: 1981-6677. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12015/245-reflexoes-sobre-a-escola-na-primeira-republica-o-ensino-de-portugues>. Acesso em: 20 out. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Faculdade Nacional de Filosofia: origens, construção e extinção. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande – MS, n.16, p. 107-131, jul./dez. 2003. ISSN: 2318-1982. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/511/405>. Acesso em: 01 mar. 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A UNE em tempos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/a-UNE-em-tempos-de-autoritarismo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000. 260 p.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais?** In: FÁVERO, M. de L. de A. A universidade em questão. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Poder e Participação em Instituições Universitárias Particulares. In: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. **Educação Brasileira**. Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ano n. 6. Brasília, 1º semestre, 1981. p. 29-42.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 200 p. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/Universidade-do-Brasil-das-origens-a-construcao_compressed.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; SGUISSARDI, Valdemar. Qualidade/quantidade e educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012. ISSN: 0102-7735. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4053/3320>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**. Retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1966.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Ivanildo Ramos. **Mantenedoras educacionais privadas: Histórico, organização e situação jurídica**. Observatório Universitário, Documento de Trabalho n. 67, mai. 2010. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_67.pdf. Acesso em: 09 nov. 2020.

FERREIRA JR, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educacao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX/link/554b5a280cf21ed21359275d/download. Acesso em: 22 ago. 2020.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-

646, setembro de 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32832008000300014>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Condes Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. 26f. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6833/1593.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2020.

FERREIRA, Suzana da Costa. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 69-92, maio/ago., 2006. E-ISSN: 1981-1802. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4510/3696>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FERREIRA-SANTOS, Marcos.; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da Educação**. 3 ed. São Paulo: FEUSP, 2019. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/318/279/1188-1>. Acesso em: 22 set. 2021.

FILHO, Armando Terribili; NERY, Ana Clara Bortoleto. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. **RBP AE**, v.25, n.1, p. 61-81, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol25n12009.19327>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19327/11227>. Acesso em: 23 jun. 2020.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Rev. Inter. Educ. Sup., Campinas**, SP, v.3, n.2, p. 401-416, maio/ago. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611/16824>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FRAGA, Nilson Cesar; LUDKA, Vanessa Maria. 100 anos da Guerra do Contestado, a maior guerra camponesa na América do Sul (1912/2012): uma análise dos efeitos sobre o território sul-brasileiro. **XII Colóquio Internacional de Geocrítica: las independências y construcción de estados nacionales: poder, territorialización y socialización**, siglos XIX-XX. Bogotá, 7 a 11 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/09-N-Fraga.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2022.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 28 ago. 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002. 175 p.

GIL, Natália de Lacerda. **A dimensão da educação nacional**: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira. São Paulo, SP: 2007. 409 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-31052007-112812/publico/TeseNataliaGil.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ci. & Tróp. Recife**, v. 42, n. 1, p. 106-129, 2018. ISSN: 0304-2685. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647/1395>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES-MACHADO, Maria Cristina. **Rui Barbosa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.

GOMES-MACHADO, Maria Cristina; ARAÚJO, José Carlos Souza. Metamorfoses do pensamento liberal de Rui Barbosa: sua posição sobre Estado e Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 14, p. 113-124, jan./abr. 2005. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7367/7187>. Acesso em: 01 dez. 2021.

GOMES-MACHADO, Maria Cristina; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr. 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7176. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7176/5302>. Acesso em: 21 set. 2020.

GUILHERME, Willian Douglas; SANTOS, Sônia Maria dos. O Conselho Nacional de Educação: 1931 a 1936. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e053>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/44072/pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

HABERMAS, Jurgen. **A Idéia de Universidade**: Processos de Aprendizagem. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

HEINZ, Flavio Madureira. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). **Rev. Bras. Hist.** 29 (58), dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882009000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/qV67pbZS9ZKZqX7XJgK68kQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2022.

HOUAISS, **Dicionário Eletrônico**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

INDICAÇÃO DA CONGREGAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ. Tese nº 62 — Regulamentação da profissão de engenheiro no Brasil. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria

José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997b. p. 352-354. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ. Tese nº 60 — Do desdobramento do curso de engenharia civil. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997a. p. 347-350. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INDICAÇÃO DA FACULDADE DE ENGENHARIA DO PARANÁ. Tese nº 61 — Da necessidade de tornar mais prático o ensino de engenharia no Brasil. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997b. p. 350-352. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INEP. **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. - Brasília: INEP, 1997. 694 p. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

INEP. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, 65(150): 407-24, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

INEP. **Páginas da história:** notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 /Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. 187p. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/P%C3%A1ginas+da+hist%C3%B3ria+not%C3%ADcias+da+II+Confer%C3%Aancia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+da+ABE+\(Belo+Horizonte,+4+a+11+de+novembro+de+1928\)/56fd1a0d-053f-494d-9a8e-9070d69f1423?version=1.2](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/P%C3%A1ginas+da+hist%C3%B3ria+not%C3%ADcias+da+II+Confer%C3%Aancia+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+da+ABE+(Belo+Horizonte,+4+a+11+de+novembro+de+1928)/56fd1a0d-053f-494d-9a8e-9070d69f1423?version=1.2). Acesso em: 25 dez. 2020.

INSTITUTO DURANGO DUARTE, 2021, In: **Jornal O Tempo**, de 17.01.1918. Disponível em: <https://idd.org.br/iconografia/predio-da-universidade-de-manaos-na-avenida-joaquim-nabuco/>. Acesso em: 07 out. 2022.

JORNAL CORREIO DA MANHÃ. **Conferência Nacional de Educação:** o convênio interadministrativo para a padronização das estatísticas escolares, sexta-feira, Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1931. Ano XXXI|Edição 11336, p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_04&pagfis=9494. Acesso em: 27 dez. 2020.

KANT, Immanuel. **O Conflito das Faculdades**. Traduzido por Artur Morão. Coleção Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2008. 140 p. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_conflito_das_faculdades.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

KOCHHANN, Andrea. A extensão universitária no Brasil: compreendendo sua historicidade. VI Semana de Integração: universidade, formação e cidadania. **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017, p. 546-557. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegricao/article/view/9207>. Acesso em: 21 jan. 2023.

KOMATSU, Bruno; MENEZES-FILHO, Naercio; OLIVEIRA, Pedro Augusto Costa. Novas Medidas de Educação e de Desigualdade Educacional para a Primeira Metade do Século XX no Brasil. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 49, n. 4, p. 687-722, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41614943bnpl>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000400687&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 jan. 2021.

LABOURIAU, Ferdinando. O problema universitário brasileiro. In: **O problema universitário brasileiro**: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, p. 7-18.

LABOURIAU, Ferdinando. Tese nº 45 — Sobre um Ministério da Educação Nacional. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 267-276. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LACERDA, Jarbas Filho de; DIZARÓ, Sirlaine Aparecida Cruz; FARIA, Tatiana Netto Miranda. **A eficácia das comissões parlamentares de Inquérito no Município**. Monografia, PUC-MG (Programa de Pós-Graduação Especialização em Poder Legislativo. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/educacao/sobre_escola/banco_conhecimento/arquivos/pdf/eficacia_cpi_municipal.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

LARAYA, Larissa Benez; BALBO, Gisele Cristina. O direito a educação nas constituintes – do Império ao Estado Novo. **Revista Científica Eletrônica do Curso de Direito**; 14ª edição, jul. 2018, periódico semestral. ISSN: 2358-8551. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/hztISkkTr0p0HxY_2019-2-28-15-32-23.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

LAZIER, Josué Adam. Manifesto de Córdoba e a construção da cidadania. **Revista Interdisciplinar de Extensão**. v. 2, n. 4. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/18936/13944>. Acesso em: 30 ago. 2020.

LIMA, Antonio Bosco de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 47, p. 185-204, 2012. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047>. Acesso em: 04 fev. 2023.

LIMA, Walquiria dos Santos. **Educação na era Vargas**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1930-1937) / Walquiria dos Santos Lima. João Pessoa, 2019. 66 p. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16262/1/WSL09102019.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

LIMA, Octavio Rodrigues. Tese nº 56 — Crise de educação na classe médica. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 334-336. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LIMA, Wandilsson Alisson Silva; FERREIRA, Liliane Caraciolo. Mapeamento e Avaliação das Políticas Públicas de Assistência Estudantil nas Universidades Federais Brasileiras. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 116-148, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2>. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/475342916/Mapeamento-e-Avaliacao-das-Politiclas-Publicas-de-Assistencia-Estudantil-nas-Universidades-Federais-Brasileiras>. Acesso em: 19 mar. 2021.

LOPES, Antonia Ribeiro de Castro. Tese nº 88 — A criação de escolas normais superiores em diferentes pontos do País, para preparo pedagógico. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 540-542. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LOPES, José Leite. **Ciência e liberdade: escritos sobre ciência e educação no Brasil**/José Leite Lopes. Organização de Ildeu de Castro Moreira. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; CBFP/MCT, 1998. 288 p. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/DynamicItems/livrosabertos-1/Cienciaeliberdade_JoseLeiteLopes_compressed.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manuel. Bergstron. Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001678.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês. **XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU**. “Gestão Universitária, Cooperação Internacional e Compromisso Social”. Florianópolis, 7 a 9 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30355113.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

MACEDO FILHO, João. Parecer da tese nº 7. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 665-666. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MAGALHÃES, Fernando de. Parecer da tese nº 105. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 673. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. 17 (suppl 3), 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acb/a/8jQH56v8cDtWGZ8yZdYjHHQ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mai. 2023.

MEC. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo...** [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

MEDEIROS, Valéria Antonia. A Reforma de 1920 na mira do Inquérito de 1926. **ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História**, João Pessoa, 2003. XXII Simpósio ANPUH – Simpósio nº 75 Instituições culturais, leitores e práticas de leitura no Brasil. Disponível em: <http://eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.671.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MELO, Cristiane Silva; GOMES-MACHADO, Maria Cristina. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 34, p. 294-305, jun. 2009. ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639594/7163>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MELO, Cristiane Silva; MORMUL, Najla Mehanna.; GOMES-MACHADO, Maria Cristina. Educação e cidadania: um olhar sobre o manifesto de 1932. **Publicatio UEPG**, Ponta Grossa, 20 (1): 91-101, jan/jun. 2012. DOI: 10.5212/PublicatioHuma.v.20i1.0008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/4150/3025>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**/Josimeire Medeiros Silveira de Melo; Coordenação Cassandra Ribeiro Joye. 2ª ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **A Universidade do Brasil é fundada**. 2015-2017. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/capanema-cria-a-universidade-do-brasil>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. **ALCEU**, v.4, n.7, p. 150-163, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/alceu-n7-Mendonca.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MENON, Gustavo. A Reforma de Córdoba, movimentos estudantis e seus impactos para o ensino superior na América Latina. **Revista História da Educação (Online)**, v. 25, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/103376>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/103376/pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MESQUITA FILHO, Júlio de. **A crise nacional**: reflexões em torno de uma data. São Paulo: Seção de obras de O Estado de S. Paulo, 1925.

MICELI, Sergio. **O Conselho Nacional de Educação: esboço de análise de um aparelho de Estado (1931-37)**. In: *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 293-338.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 50, p. e11534, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.11534>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MINTO, Lalo Watanabe. Autonomia universitária: princípio inerente ou conquista necessária? **Comunicações**, Piracicaba, v. 25, n. 3, p. 3-26, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/3803/2248>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MIRANDA, Aline Cristina. As discontinuidades da Educação: análise das constituições outorgadas dos séculos XIX e XX. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 15, n. 23, 2019. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/revistaich/article/view/20597/16021>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MORAES, Eduardo Rodrigues Affonso de. **História da Universidade Federal de Minas Gerais**. Imprensa da Universidade Federal de Minas Gerais, vol. 1, 1971. 200 p.

MORAES, Maria Célia. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.73, n. 174, p. 291-321, maio/ago., 1992. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.73i174.1093>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1093/832>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MORI, Rafael Cava; DAGUANO, Fernanda Kelly Macário de Faria; CURVELO, Antonio Aprigio da Silva. Impactos das reformas educacionais da Primeira República sobre o ensino de química na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, narrados por Tiburcio Valeriano Pecegueiro do Amaral. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, v. 14, p. 69-87, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/26364/20824>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 19, p. 39-57, abr. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29403/pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MOSCOSO, Tobias. Relatório Tobias Moscoso. In: **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. p. 27-48. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/paginas_da_historia_noticias_da_ii_conferencia_nacional_de_educacao_da_abe_belo_horizonte_4_a_11_de_novembro_de_1928.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

MOSIMANN, Adriano. **Relatório da Quarta Conferência Nacional de Educação, 1931, SC**. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101121>. Acesso em: 17 set. 2022.

MOTA, André. USP avant USP: O caso da Faculdade de Medicina em 1911. **Revista USP**, São Paulo, n. 61, p. 210-221, mar./mai. 2004. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i61p210-221>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13332/15150>. Acesso em: 07 nov. 2020.

MOTA, Assislene Barros da; SILVA, Aglamir Prado da; GUIMARÃES, Erilane de Souza; PINHEIRO, Alessandra. História e Memória da Educação na cidade de Manaus (1889-1930). **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012, Anais eletrônicos. Disponível em: <https://silo.tips/download/historia-e-memoria-da-educacao-na-cidade-de-manaus>. Acesso em: 29 set. 2020.

MOTT, Maria Lucia; DUARTE, Ivomar Gomes; GOMES, Marcela Trigueiro. Montando um quebra-cabeça: a coleção " Universidade de São Paulo " do Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Cad. Hist. Ciênc.**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2007. DOI: <https://doi.org/10.47692/cadhistcienc.2007.v3.35724>. Disponível em: <https://periodicos.saude.sp.gov.br/cadernos/article/view/35724>. Acesso em: 06 nov. 2020.

O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: Inquérito promovido pela Secção de Ensino Technico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929, 538 p.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **A casa de Minerva:** entre a ilha e o palácio: os discursos sobre os lugares como metáfora da identidade institucional / Antonio José Barbosa de Oliveira. Rio de Janeiro, 2011. 353f. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/3556/1/A%20casa%20de%20Minerva%20-%20entre%20a%20ilha%20e%20o%20pal%C3%A1cio.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Uma breve história da UFRJ.** 27 de setembro de 2019. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2019/9/27/uma-breve-historia-da-ufrj/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. A orientação escolar e as vocações profissionais. In: **Revista Educação**, publicada pelo Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Publicação mensal, 1929, v. IX, n. 1, ano III, outubro/dezembro, SP, p. 94-106. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177738>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OLIVEIRA, C. A. Barbosa de. Tese nº 85. A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do País, para preparo pedagógico. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 519-527. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

ORRICO, Evelyn Goyannes Dil; OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. Uma universidade modelo para o Brasil: a Educação Superior e o projeto de construção da nacionalidade brasileira. **Revista Outros Tempos**, Dossiê História e Educação, v. 7, n. 10, dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.18817/ot.v7i10.106>. Disponível em: https://www.outrostempos.uema.br/artigos%20em%20pdf/Evelyn_Antonio_Jose.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, p.1-13, dez. 2001. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v3i1.676>. Disponível em: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10519/ssoar-etd-2001-1-orso-o_surgimento_tardio_da_universidade.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 nov. 2021.

ORSO, Paulino José. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira. 2003. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253108>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-16, jan./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22156>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22156/14287>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ORSO, Paulino José. **Universidade Brasileira**: História, lutas, contradições e disputas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_9a6532b466d14de2857238a42d4fc63d.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

PAIM, Antonio. **A UDF e a idéia de universidade**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1981. 135 p.

PALMA FILHO, João Cardoso. Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – **História da Educação** – 3ª ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/Santa Clara Editora. p. 49-60, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade no contexto da América Latina: 90 anos da Reforma de Córdoba e 40 anos da Reforma Universitária Brasileira. **Políticas Educativas**, Campinas, v.2, n. 1, p.54-75, dez. 2008. ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18352/10806>. Acesso em: 29 jun. 2020.

PEREIRA, Lúcia Miguel. Parecer da tese nº 12. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 666-667. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

PERES, Tirsia Regazzini. Educação brasileira no Império. **Acervo digital da UNESP**, História da Educação, p. 1-23, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula Valim de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

PINTO, Jorge Eschriqui Vieira. O pensamento de Anísio Teixeira e a formação integral na educação profissional técnica no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. ISSN: 2675-9144. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4581/3770>. Acesso em: 13 out. 2022.

PIZZOL, Andrieli Dal; SALERNO, Soraia Kfourri. Autonomia Universitária: Reflexões Sobre a Universidade Estadual de Londrina. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 18, n.3, p. 306-316, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n3p306-316>. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/4499>. Acesso em: 04 dez. 2020.

PÔRTO JR, Gilson. Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso. **Participação**, [S. l.], n. 22, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/25631>. Acesso em: 31 out. 2022.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **SER Social**, [S. l.], v. 20, n. 43, p. 268–289, 2018. DOI: https://doi.org/10.26512/ser_social.v20i43.18860. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 17 mar. 2021.

PRADO, Luiz. Livro mostra as origens napoleônicas da universidade brasileira. Obra traz as ideias do pensador francês Georges Cabanis – um hoje esquecido personagem da França revolucionária -, que continuam presentes na educação superior do Brasil. **Jornal da USP**, 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/livro-mostra-as-origens-napoleonicas-da-universidade-brasileira/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RAMOS, Fábio Pestana. História e política do ensino superior no Brasil: algumas considerações sobre o fomento, normas e legislação. **Para entender a história (publicação on-line)**. Ano 2, Volume mar., Série 14/03, p. 01-17, 2011. ISSN: 2179-4111. Disponível em: <http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/03/historia-e-politica-do-ensino-superior.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda; FERREIRA, Rosilda Arruda. A educação superior brasileira em novas configurações. **Interritórios, Revista de Educação Universiae Federal de Pernambuco**, v.2, n.3, 2016. DOI: <https://doi.org/10.33052/inter.v2i3.237377>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/237377/29637>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RELATÓRIOS DAS SEÇÕES. Tese nº 8 — A Atividade da Associação Brasileira de Educação durante o ano de 1927. In: **Conferência Nacional de Educação** (1.: 1927: Curitiba). I Conferência Nacional de Educação /organização de Maria José Franco Ferreira da Costa, Denilson Roberto Shena, Maria Auxiliadora Schmidt. Brasília: INEP, 1997. p. 78-98. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001825.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2020.

REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926. 323 p. Disponível em: https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/39/1/UFRJ_1926_V1_T1_N1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

REVISTA DA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, série II, junho de 1932. Disponível em: https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/39/2/UFRJ_1932_Serie2_N1.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.

REVISTA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Linha do Tempo. **Realizada primeira edição do Festival de Verão da UFMG**, ano 5, n. 11, maio de 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/diversa/11/linhatempo1.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, nº 8, 2018. ISSN 2447-908X. Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/revista_do_arquivo/08/arquivo_em_imagens.php. Acesso em: 07 out. 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO, publicada pelo Órgão da Directoria Geral da Instrução Publica e da Sociedade de Educação de São Paulo. Publicação mensal, 1929, n. 1, v. IX, ano III, outubro-dezembro, SP, 172 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/177738>. Acesso em: 14 mar. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROCHA, Rafael Valladão. Estado e Educação no construtivismo institucional de Anísio Teixeira. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 1-27, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2525-8036.2021.35923>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e35923>. Acesso em: 12 out. 2022.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. Florestan Fernandes – um intérprete do Brasil no diálogo crítico com os educadores escolanovistas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 65-82, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v41i1.39415>. Disponível em: revistas.ufg.br/interacao/article/view/39415/20950. Acesso em: 15 out. 2022.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Extensão universitária: um texto em questão. **Educação & Filosofia**, 11(21/22), p. 89–126, 2008. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v11n21/22a1997-888>. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v11n21/22a1997-888>. Acesso em: 21 jan. 2023.

RODRIGUES, Ricardo Carvalho. A Universidade do Paraná e suas transformações em resposta às demandas legais: uma trajetória da criação da universidade brasileira. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 15, n. 2, nov. de 2016. ISSN: 1677-3098. Disponível em: <<http://www.rieli.com.br/materiais/2209-7758-1-PB.pdf>>. Acessos em 14 nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986. Disponível em: <https://www.portalconservador.com/livros/Otaiza-Oliveira-Romanelli-Historia-da-Educacao-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

ROMERO, Sylvio. Explicações Indispensáveis. In: BARRETO, Tobias. **Varios Escriptos**. Rio de Janeiro: Laemmert & C.-Editores, 1900, p. IX-LIII.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista brasileira de história da educação**, n. 17, maio/ago. 2008. ISSN: 2238-0094. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581/20112>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SABINO, Clesio de Lima. **Anísio Teixeira e o período pós-revolução de 1930: avanços e limites de uma proposta liberal**. Monografia do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: 2012. 51 p. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores_%C3%8Anfase_Ensino_Superior/Produ%C3%A7%C3%B5es/2012/CLESIO_DE_LIMA_SABINO.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

SADER, Emir; ABOITES, Hugo; GENTILI, Pablo (compiladores). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: Clacso, 2008.

SANTOS, Claudia Priscila Chupel dos; MARAFON, Nelize Moscon. A Política de Assistência Estudantil na Universidade Pública Brasileira: desafios para o Serviço Social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 15, n. 2, p. 408-422, ago./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2016.2.22232>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/22232/15301>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SANTOS, Alessandra Soares dos. A ideia de universidade moderna no Brasil: notas sobre história e historiografia. **Revista História da Educação (Online)**, v. 27, p. 1-30, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/123300>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/123300/87971>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2, p. 4-17, ago./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999b.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço breve e necessário. **EccoS Revista Científica**, v. 10, p. 147-167, jul. 2008a. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71509907.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b. ISSN: 2318-0870. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061936006>. Acesso em: 24 out. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez./1999a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=>

pdf&lang=pt#:~:text=Sistema%20de%20ensino%20significa%2C%20assim,popula%C3%A7%C3%A3o%20qual%20se%20destina. Acesso em: 07 nov. 2022.

SCHWARTZMAN, Simon. A Pesquisa Científica no Brasil: Matrizes Culturais e Institucionais. Publicado em Ernesto de Lima Gonçalves, editor, **Pesquisa Médica**, v. 1., São Paulo, Editora Pedagógica Universitária; Brasília, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, p. 137-160, 1982. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/matrizes.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estud. av.**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142006000100012>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2008. Miséria da ideologia. 141 p. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/mny2p/pdf/schwartzman-9788599662502.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: MCT, 2001. 276 p. Disponível em: <https://livroaberto.ibict.br/handle/1/757>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SCHUTZER, Herbert; CAMPOS, Solange Camilo Asen. Educação superior e qualificação para o desenvolvimento econômico nacional. **R. Bras. Planej. Desenv.**, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 147-164, jan./jul. 2014. DOI: 10.3895/rbpd.v3n2.3588. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/view/3588/3604>. Acesso em: 28 jun. 2020.

SILVA, Adailton Soares da; SOUZA, Aneilton Oliveira de. Política Educacional no Brasil: Do império à República. **Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE**, ano 5, n. 5, dezembro de 2011. ISSN: 1982-0577. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2011/5/politica_educacional_no_brasil.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

SILVA, Geraldo Bastos. A Ação Federal sobre o Ensino Secundário e Superior até 1930. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 69, n. 3, p. 346-366, 1955. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i03.4486>. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4395/2539>. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Itan Pereira da. **Da universidade: Tópicos da trajetória da universidade brasileira**. Campina Grande – PB, 1997. 122 p.

SILVA, Paulo Thiago Santos Gonçalves da. A construção discursiva do espaço universitário brasileiro. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, jul. 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1307987973_ARQUIVO_ArtigoANPUH-1.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 64, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216405>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nwmMdVFqY3SGtHJBSL6PYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SIMPLÍCIO, João. A Escola de Engenharia de Porto Alegre, sua constituição, sua finalidade – conferência de João Simplício. In: **Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE**. Belo Horizonte, 4 a 11 de novembro de 1928 / Arlette Pinto de Oliveira e Silva, Organizadora. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 99-103, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/paginas_da_historia_noticias_da_ii_conferencia_nacional_de_educacao_da_abe_belo_horizonte_4_a_11_de_novembro_de_1928.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

SIQUEIRA, Márcia Teresinha Andreatta Dalledone *et al.* **Universidade Federal do Paraná: 100 anos** / [pesquisa histórica Ângela Lúcia Ganz, Ana Maria Ganz; iconografia Ulf Gregor Baranow; fotografia digital Luciano Silva, Maxwell Schner e Grupo de Pesquisa Imago/UFPR; equipe de apoio Adriane M. Côrtes... et al.]. Curitiba: ed. UFRP, 2012. 260 p. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63951/Universidade_Federal_do_Parana_100_anos.pdf;jsessionid=3277B3F651661B18F76E39659DF5D0E7?sequence=1. Acesso em: 16 nov. 2020.

SIQUEIRA, Ruana Perla Motta de. Anísio Teixeira e a UDF: a universidade sonhada. História & Democracia: precisamos falar sobre isso. **Encontro da ANPUH, UNIFESP/Garulhos-SP**, de 3 a 6 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1534861982_ARQUIVO_ANPUH-ANISIOTEIXEIRAEAUDF.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária a partir de seus interlocutores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1995. 365 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Ana_Luiza_Lima_Sousa.pdf. Acesso em: 21 jan. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.311>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VFrCGnSBgwK5x8dmxJ5fr8w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2003.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Educação Pública**, v. 19, n. 5, mar. 2019. DOI: 1018-264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/5/breve-historico-acerca-da-criacao-das-universidades-no-brasil>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. 2018. 597 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/23190/1/AnisioTeixeiraEducacao.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOUZA, Silvio Claudio. **O pensamento-ação de Darcy Ribeiro e a universidade brasileira: repensando a universidade necessária** / Silvio Claudio Souza, 2012. 237 f. Disponível em:

https://www.bdtu.uerj.br:8443/bitstream/1/14744/1/Tese_Silvio%20Claudio%20Souza.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A crise educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 20-43, abr./jun. 1953. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro8/criseeducacional.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.28, n.67, p. 3-29, jul./set. 1957a. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html#:~:text=A%20situa%C3%A7%C3%A3o%20educacional%20brasileira%20apresenta,se%20desde%20a%20escola%20prim%C3%A1ria>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A expansão do ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.83, p. 3-4, jul./set. 1961. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/expansao.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.42, n.95, p. 27-47, jul./set. 1964b. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. 220p.

TEIXEIRA, Anísio. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.105, p. 55-67, jan./mar. 1967b. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspectos.html>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.33, n.78, p. 63-74, abr./jun. 1960. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/confronto.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1969. 385 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. 262p.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p.

TEIXEIRA, Anísio. Falando francamente. Entrevista. **Programa de TV**. 1958. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/falandofrancamente.html>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.135, p. 1-2, fev. 1964a. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/funcoes.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Lei e tradição. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.54, p. 1-3, maio 1957b. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/lei2.html#:~:text=A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%2C%20se%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20h%C3%A1,da%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20discricion%C3%A1ria%20d%C3%AAsse%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Mais uma vez convocados. **Educação e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v.4, n.10, p. 5-33, abr. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/convocados.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. 1963: ano da educação. **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro, n.122, p.1-2, jan. 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/1963.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, p. 181-188, jan./mar. 1962b. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>. Acesso em: 06 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p.33-49, jul./dez. 1952. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/notas.html>. Acesso em: 06 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.46, n. 104, p. 278-287, out./dez. 1966. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/fran/artigos/formagist.html>. Acesso em: 02 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à Filosofia da Educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967a. 150p.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 50, n. 111, p. 21-82, jul./set. 1968. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, p. 59-79, abr./jun. 1962a. ISSN: 2176-6681. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/valores.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TUFFANI, Eduardo. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). **SOLETRAS**, Ano IX, nº 17 – Supl. São Gonçalo: UERJ, 2009. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2009.7006>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7006/4953>. Acesso em: 28 set. 2020.

UFMG. **História da UFMG: 90 anos UFMG – 1927-2017**, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/90anos/historia-da-ufmg/>. Acesso em: 07 out. 2022.

UFRJ - Plano de conduta e de integridade. Rio de Janeiro, março de 2019, 1ª versão. Disponível em: http://www.ouvidoria.ufrj.br/images/_ouvidoria/documentos/Plano-de-Integridade---UFRJ-.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

UFRJ. **UFRJ faz 100 anos: 1920/2020**, 2020. Disponível em: <https://100anos.ufrj.br/imagens-da-historia/>. Acesso em: 07 out. 2020.

UFRJ. **Uma breve história da UFRJ por Antônio José Barbosa de Oliveira**, 2022. Disponível em: <https://ufrj.br/aceso-a-informacao/institucional/historia/#:~:text=Em%201965%2C%20j%C3%A1%20no%20contexto,Uni%C3%A3o%20seriam%20qualificadas%20de%20%E2%80%9Cfederais%E2%80%9D>. Acesso em: 17 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **História**, 2020. Disponível em: <https://www.ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Histórico**, 2020. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portalfufr/historico-2/>. Acesso em: 28 set. 2020.

VALE, José Misael Ferreira do. O Inquérito de 1926: “Espelho de uma fase de transição”. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XVII - (1), jan./dez., 2013. ISSN: 1413-7461. Disponível em: https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXVII_1/agb_xvii1_versao_internet/agb_02_jandez2013.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

VALÉRIO, Telma Faltz. **As Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do Ensino Secundário no Brasil (1928-1942)**/Telma Faltz Valério – Curitiba, 2013. 267 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41479/R%20-%20T%20-%20TELMA%20FALTZ%20VALERIO.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 26 dez. 2020.

VARGAS, Maria do Carmo de Oliveira. **A concepção de universidade no programa da Escola Nova no Brasil**. Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-857PYH/1/disserta__o_mestrado__maria_do_carmo_de_oliveira_vargas.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 143-178, jan./abr. 2011. ISSN 2238-0094. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38510/20041>. Acesso em: 02 out. 2020.

VÉRAS, Renata Meira; SOUZA, Gezilda Borges de. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n. 2, p. 83-90 jul./dez. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i2.3092>. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/3092/pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

VERGER, Jacques. **As universidades na idade média**. Editora UNESP: São Paulo, 1990. 172 p.

VICENTE, João Pedro Aparecido; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da Reforma Leôncio de Carvalho. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 33, p. 43-61, 2019. Disponível em: <https://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1702/1125>. Acesso em: 25 nov. 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: 17 set. 2020.

VIEIRA, Marcia Aparecida de Lima. **Mulheres na medicina: construindo espaços na São Paulo do século XX**/Marcia Aparecida de Lima Vieira. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação Scriptu-Sensu em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba, 2006. 102 p. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp018522.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

VIEIRA, Sofia. Educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 219-309, 2007. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469/1208>. Acesso em: 19 nov. 2021.

VIEIRA, Carlos Edurado; CURY, Claudia Engler. A escrita da história da educação no Brasil: experiências e perspectivas. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e072>. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48443/751375140002>. Acesso em: 19 ago. 2020.

VILANOVA, Francisco Rairan dos Santos; SPÍNDOLA, Any Elle Varanda; MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. As propostas constitucionais para a educação brasileira (1891-1946). **Revista Eletrônica Discente do Curso de História** – UFAM, v. 4, n. 1, ano 4, 2020. ISSN: 2527-2640. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br>. Acesso em: 17 nov. 2021.

VITA, Luís Washington. **Alberto Sales: ideólogo da república**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965. 201 p.

XAVIER, Libânia Nacif. Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **História, Ciências, Saúde**, v. 19, n. 2, p. 669-682, abr.-jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702012000200017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Nv95cgSw4qJC9L97RM99gYc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.