

Artigo

A IDEIA DE UNIVERSIDADE MODERNA NO BRASIL: NOTAS SOBRE HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA

Alessandra Soares Santos*

RESUMO

Este artigo pretende explorar a dinâmica histórica que perpassou a construção da ideia de universidade moderna no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, bem como localizar historicamente a emergência das interpretações historiográficas que consolidaram uma direção unívoca para este processo. Fundamentados nos referenciais teóricos e metodológicos da história da educação, da história da historiografia e da história dos conceitos, analisamos os debates intelectuais promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e identificamos a variedade de concepções filosóficas e pedagógicas sobre como deveria ser organizado o ensino superior brasileiro. Em seguida, confrontamos estas concepções com as representações que a historiografia da educação, a partir da década de 1970, fez delas. Concluimos que essa historiografia assimilou uma ideia de universidade atemporal, desprovida de historicidade, que comprometeu a compreensão daqueles debates.

Palavras-chave: História da Educação, Historiografia da Educação, Universidade, Modernidade.

* Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil.

LA IDEA DE LA UNIVERSIDAD MODERNA EN BRASIL: ANOTACIONES PARA LA HISTORIA Y HISTORIOGRAFÍA

RESUMEN

Este artículo pretende explorar la dinámica histórica que permeó la construcción de la idea de una universidad moderna en Brasil, en las décadas de 1920 y 1930, así como ubicar históricamente el surgimiento de interpretaciones historiográficas que consolidaron una dirección unívoca para ese proceso. A partir de los referentes teóricos y metodológicos de la historia de la educación, la historia de la historiografía y la historia de los conceptos, analizamos los debates intelectuales promovidos por la Asociación Brasileña de Educación (ABE) y identificamos la variedad de concepciones filosóficas y pedagógicas sobre como debe organizarse la educación superior brasileña. Luego, confrontamos estas concepciones con las representaciones que de ellas hizo la historiografía de la educación, a partir de la década de 1970. Concluimos que esta historiografía asimiló una idea de universidad atemporal, carente de historicidad, lo que comprometió la comprensión de esos debates.

Palabras clave: História de la Educación, Historiografía de la Educación, Universidad, Modernidad

THE CONSTRUCTION OF THE IDEA OF MODERN UNIVERSITY IN BRAZIL: NOTES ABOUT HISTORY AND HISTORIOGRAPHY

ABSTRACT

This article aims to review the historical dynamics about the construction of the idea of a modern university in Brazil, built during the 1920s and 1930, as well as identify the emergence of an historiographic interpretations that consolidated a univocal direction for this process. For this, we based it on theoretical and methodological references from the history of education, the history of historiography and the history of concepts and on analysis the intellectual debates promoted by the Brazilian Education Association (ABE). We identified a wide variety of philosophical and pedagogical concepts about how Brazilian higher education should be organized. Then, we confront these conceptions with the representations that the historiography of education made of them, starting in the 1970s. Our conclusion was that this historiography assimilated a timeless idea of university, devoid of all historicity, which compromised the understanding of those debates.

Keywords: History of Education, Historiography of Education, University, Modernity

L'IDÉE DE L'UNIVERSITÉ MODERNE AU BRÉSIL: NOTES SUR L'HISTOIRE ET L'HISTORIOGRAPHIE

RÉSUMÉ

Cet article vise à récupérer la dynamique historique qui a imprégné la construction de l'idée d'une université moderne au Brésil, dans les années 1920 et 1930, ainsi qu'à situer historiquement l'émergence³ d'interprétations historiographiques qui ont consolidé une direction univoque pour ce processus. Sur la base de références théoriques et méthodologiques de l'histoire de l'éducation, de l'histoire de l'historiographie et de l'histoire des concepts, nous analysons les débats intellectuels promus par l'Associação Brasileira de Educação (ABE) et identifions la variété des conceptions philosophiques et pédagogiques sur la manière dont l'enseignement devrait être organisé supérieur brésilien. Puis, nous confrontons ces conceptions aux représentations que l'historiographie de l'éducation, à partir des années 1970, s'en fait. Nous concluons que cette historiographie a assimilé une idée d'une université intemporelle, dépourvue d'historicité, ce qui a compromis la compréhension de ces débats.

Mots-clés: Histoire de l'éducation, Historiographie de l'éducation, Université, Modernité.

INTRODUÇÃO

A abertura de faculdades de filosofia como entidades de ensino superior na década de 1930 significou uma redistribuição do espaço social, pois elas constituíram um novo lugar científico, no qual puderam ser organizadas algumas ideias que circulavam na sociedade brasileira naquele momento (CERTEAU, 2008). As mais repercussivas delas eram as que demandavam a profissionalização dos educadores e a criação das chamadas “verdadeiras universidades”. Esta expressão foi exaustivamente utilizada nos debates políticos e educacionais da segunda metade da década de 1920 e da década de 1930, embora não houvesse um consenso sobre seu significado. Observamos, entretanto, que as interpretações historiográficas sobre a expansão do ensino superior no Brasil, posteriormente empreendidas, ajudaram a dar estabilidade a um conceito moderno de universidade e remeteram seu significado a um consenso supostamente presente desde os primeiros esforços para sua modernização. As “verdadeiras universidades”, portanto, sob o ponto de vista da historiografia produzida a partir da década de 1970, no contexto da consolidação dos cursos de pós-graduação, não por acaso seriam aquelas instituições que privilegiavam a investigação especulativa, que promoviam a pesquisa científica de maneira autônoma e que ofereciam às faculdades de filosofia a função de promover a integração das diferentes unidades de ensino superior através da formação cultural que propiciariam.

Por este viés, se consolidou na historiografia uma interpretação de que a universidade brasileira teria sido “modernizada” sob a orientação de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal (UDF), e de Fernando de Azevedo, na Universidade de São Paulo (USP), mas que este processo que supostamente realizaria a ideia de uma “verdadeira universidade” teria sido abortado pelo Estado ao impor uma reforma educacional que supostamente priorizava a formação profissional e contrariava as demandas sociais representadas por estes intelectuais. A historiografia da educação que emergiu na década de 1970 e que ainda repercute hoje, instituiu o consenso de que as ações de reforma do Estado

teriam sido responsáveis pela “deturpação” de uma ideia supostamente genuína do que deveria ser a universidade brasileira. Este artigo pretende explorar a dinâmica histórica que perpassou a construção da ideia de universidade no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, bem como localizar historicamente a emergência das interpretações que consolidaram uma direção unívoca para este processo.

Para tanto, metodologicamente, nos apoiaremos, por um lado, nos documentos oficiais das conferências nacionais de educação realizadas nas décadas de 1920 e 1930 – teses e pareceres apresentados, registros de atas e trabalhos desenvolvidos pelas comissões, documentos organizados e publicados à época – e nas atas e resoluções de duas universidades que estavam sendo inauguradas no mesmo momento – a Universidade de São Paulo e a Universidade de Minas Gerais. Buscamos nestas fontes o conceito de universidade que estava sendo construído por intelectuais e agentes públicos envolvidos com a tarefa de modernizar a educação brasileira por meio das instituições de ensino superior.

Por outro lado, propomos também uma leitura a contrapelo da historiografia da educação produzida a partir dos anos 1970 para avaliar suas fundamentações sobre o que deveria ser a verdadeira universidade. Acreditamos que, entre os vestígios do passado e as imposições daquele presente, quando os cursos de pós-graduação começavam a se consolidar, esta historiografia inaugurou uma nova concepção sobre os princípios que deveriam organizar as universidades brasileiras, pois não foram encontrados lastros históricos desta concepção nos documentos produzidos décadas antes, quando começaram no Brasil as discussões sobre as funções das universidades que estavam em construção.

Para compreendermos a ligação dos dois eventos, entretanto, é preciso separar a afirmação linguística das fontes textuais e a história política e social que se constrói a partir delas. Para isso, nos apoiamos no pressuposto koselleckiano de que a linguagem e os fatos políticos e sociais devem aparecer de formas diferentes para o historiador e para os atores da história. Interpretar as condições históricas a partir dos dualismos que ela implica é cair numa armadilha que

impede o reconhecimento de que “nenhum movimento histórico pode ser suficientemente conhecido com os mesmos conceitos antagônicos com que foi vivido ou compreendido pelos que dele participaram” (KOSELLECK, 2006, p. 194). Isto significa dizer que a nossa leitura sobre a ideia de universidade construída na historiografia produzida a partir dos anos 1970, tomada aqui como objeto, partiu de uma relação entre o conceito de universidade e a história social sem, entretanto, estabelecer uma correspondência de identidade entre a autoexpressão conceitual daqueles historiadores com o conteúdo real por eles analisados.

AS IDEIAS DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

A criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, possibilitou a abertura de novos espaços para o estudo e a reflexão dos problemas educacionais no Brasil. Suas conferências nacionais reuniam professores, funcionários públicos, jornalistas e escritores interessados no tema, conforme a exposição sobre os trabalhos e resoluções tomadas desde a I Conferência Nacional de Educação realizada em Curitiba, em 1927. Estes intelectuais formavam grupos de debatedores que eram organizados em seções estaduais autônomas e departamentos específicos para cada nível de escolarização. Entre 1926 e 1931, quatro conferências nacionais foram organizadas em Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo. Comissões temáticas foram instituídas para o estudo das teses apresentadas que, não raras vezes, eram seguidas de debates calorosos sobre “os assuntos mais palpitantes do problema educativo brasileiro”, conforme se dizia à época¹.

O objetivo maior das conferências, declarado em seus documentos oficiais, era iluminar as ações políticas com os dados, as observações e as ideias

¹ Exposição sobre os trabalhos e resoluções tomadas. I Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927, p. 687.

suscitadas pelas discussões, abrindo uma “nova era promissora de magníficos frutos, para conseguir a unidade e a grandeza da Pátria por um ensino bem orientado”.² O foco legitimava a ação do então presidente de Minas Gerais, Antônio Carlos, que solicitou que fosse incluído no programa da II Conferência Nacional de Educação, realizada em Belo Horizonte em 1929, um projeto completo de reforma do ensino secundário.³ Sediar a II Conferência possibilitou ao estado colocar em discussão as ideias que fomentariam a Reforma Educacional que o Secretário do Interior, Francisco Campos, estava implementando em Minas Gerais.

Em 1927, a Seção de Ensino Superior desta associação realizou um inquérito para apurar os principais problemas enfrentados pelas instituições e colher sugestões para possíveis soluções. Foram entrevistados 33 professores do Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná. Em Belo Horizonte, na Universidade de Minas Gerais, criada naquele ano, subcomissões do Conselho Universitário foram formadas para analisar e responder cada uma das perguntas, resultando num documento síntese aprovado em 1929. Além de defender a autonomia universitária e a diversidade de sua organização, os conselheiros já colocavam o desenvolvimento da pesquisa científica como objetivo a ser alcançado, sugerindo que cada universidade deveria “constituir núcleos de permanente elaboração científica que contribuam para o enriquecimento do cabedal social”.⁴

Mas os debates promovidos pela ABE por meio das conferências nacionais e dos inquéritos, ao longo das décadas de 1920 e 1930, evidenciam que uma concepção do que deveria ser a universidade estava longe de ser compartilhada por todos os intelectuais. A ideia da universidade como forma de

2 Exposição sobre os trabalhos e resoluções tomadas. I Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927, p. 687.

3 Ata da 68ª Sessão do Conselho Diretor da ABE em 07 de maio de 1928. Arquivo da Associação Brasileira de Educação.

4 Ata do Conselho Universitário da UMG em 24 de outubro de 1929. Revista da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 1, vol. 1, 1929, p. 50.

organização do ensino superior brasileiro sequer era colocada como uma questão urgente, tampouco sua finalidade de formar homens de ciência consagrados exclusivamente à pesquisa. Dentre as 112 teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, por exemplo, somente a tese nº 57 – “As universidades e a pesquisa científica” – do matemático Amoroso Costa, membro da Associação Brasileira de Ciência (ABC), tratou destacadamente do tema e não teve grande repercussão nas proposições representadas pelas teses católicas e liberais do mesmo período. As demais se debruçaram sobre os problemas da alfabetização e dos ensinos primário e secundário no país.

Contrariando a ideia que foi difundida posteriormente de que a universidade não deveria priorizar a formação profissionalizante e de que o ensino superior era o centro em torno do qual todo o projeto educacional deveria ser gestado, percebemos a recorrência da opinião de que a formação do professor era o ponto primordial de todo o problema educativo, bem como da ideia de que a questão educacional em seu conjunto estava vinculada à qualidade do ensino secundário. Para Barbosa de Oliveira (1927), sócio da ABE, é no ensino secundário que

se faz o preparo pedagógico do corpo professoral primário, se estabelece a base dos estudos superiores e se integra a educação de numerosas e relevantes profissões manuais e intelectuais, cujos elementos representam forte maioria nas classes produtoras de uma nação. Melhorando, pois, o ensino secundário e fazendo seu professorado pertencer a uma verdadeira elite social, melhoraremos fartamente os poderes públicos, emanação de uma melhor opinião geral, consequência de uma educação melhor e fruto exclusivo de uma escola e mestre bem melhores.⁵

No mesmo documento, Barbosa de Oliveira evocou, ainda, o discurso de Miguel Calmon na ocasião da apresentação de seu projeto de lei sobre a criação de uma Escola Normal Superior, em 1912, quando este afirmou: “Forme a União

5 A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico. I Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927, p. 520.

o mestre-escola e será dona da educação do povo brasileiro”.⁶ A ideia de atribuir ao governo federal a incumbência da profissionalização e da especialização do professor já havia sido sugerida por Manoel Bomfim, enquanto deputado em 1907 e, depois, pelo professor e também deputado Azevedo Sodré, em 1923. A preocupação de excluir os autodidatas do exercício do magistério permaneceu na segunda metade da década de 1920, conforme se vê. A demanda pelo preparo pedagógico foi a tônica do debate, no qual se chegou à afirmação de que um professor pode ser um cientista, mas um cientista nem sempre é professor.

De fato, era o ensino secundário que estava no cerne das preocupações de Fernando de Azevedo quando ele afirmou que este era uma “construção flutuante”, desligado tanto do ensino primário, quanto do ensino superior. Também para ele “não pode haver praticamente sistema de ensino, público ou particular, se a lei não organizou o aparelho universitário, para formação uniforme do seu professorado”.⁷ O ensino secundário se colocava, no mesmo documento, como “um aparelho eficaz de formação e preparo das classes médias”, no qual elas encerrariam sua formação.⁸ Orientando o “espírito dos educadores” do ensino secundário, este seria o veículo de propagação, entre aquelas classes, dos valores produzidos por uma elite nas universidades. Na visão de Azevedo, não havia incompatibilidade entre as restrições classistas impostas pela universidade e seus objetivos democráticos, pois, na sua visão, “educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional”.⁹

A seleção rigorosa dos indivíduos destinados aos estudos superiores, bem como a limitação das matrículas, também foram temas abordados nas conferências nacionais da ABE. Enquanto a instrução secundária deveria ser

6 Idem. p. 541.

7 Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929, p. 225.

8 Idem. p. 231.

9 Idem. p. 242.

universal e integral para a maioria daqueles intelectuais, a instrução superior deveria contemplar a formação científica, profissionalizante e técnica, “visando, além da cultura geral, estudo metódico, completo, especializado das necessidades regionais no que diz respeito ao desenvolvimento demográfico e econômico de cada zona”.¹⁰ Era o pragmatismo que ainda dava o tom das reflexões sobre o ensino superior brasileiro.

Pandiá Calógeras, um dos intelectuais convidados pela ABE para responder o inquérito de 1927 sobre o problema universitário, questionou a premissa a partir da qual as questões foram elaboradas: a pressuposição de que os problemas dos ensinos primário e secundário estavam resolvidos. Segundo ele,

A definição do assunto claramente posta no folheto expositor da questão, dá como solvidas as bases do edifício, na fase primária e no estágio secundário. Será inatacável tal premissa? País de crescimento endógeno, pela sobrevivência, e exógeno, pela imigração, como resolver tais dificuldades iniciais, quando 20% apenas da população sabe ler e escrever?¹¹

Sob este ponto de vista, Calógeras também manifestou sua preocupação com a formação dos docentes, afirmando que “para coroar o edifício primário da formação da juventude virá simplificado o problema: formar os mestres, deles fazer o elo cultural entre todas as províncias de nosso país, criar e intensificar o sentimento de brasilidade”.¹² O pensamento educacional do autor também apareceu marcado por duas ideias que contrariavam a percepção “moderna” do ensino: a recusa da laicidade e do modelo de organização pública, cheia de “chinesices burocráticas”, segundo suas palavras. Para Calógeras, o Estado incorreria em grave erro se deixasse “inproveitadas as imensas reservas morais

10 Parecer da Tese n. 105. I Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927, p. 670.

11 O problema universitário brasileiro (1927). In: Estudos históricos e políticos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Brasiliana, vol. 74, p. 519.

12 O problema universitário brasileiro (1927). In: Estudos históricos e políticos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936. Brasiliana, vol. 74, p. 521.

da alma, não lhe proporcionando educação e resposta ao anseio religioso” (p. 519-520), e se continuasse submetendo as instituições de ensino a formalidades oficiais. De fato, as expectativas em relação à questão universitária se concentravam na necessidade da formação do professor para os níveis secundário e superior. Embora a formação acadêmica também estivesse presente nos debates da década de 1920, segundo Araújo, “a divisão social do trabalho batia, então, mais fortemente, às portas brasileiras, conduzindo-se à concepção de universidade como um lugar de formação, que teria como papel preparar profissionais especializados” (ARAÚJO, 2008, p. 97).

Portanto, quando decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, conhecido como “Estatuto das Universidades Brasileiras” e parte integrante da reforma educacional promovida pelo então ministro Francisco Campos,¹³ adotou o regime universitário como o tipo de organização preferencial para o ensino superior brasileiro e priorizou a formação profissional dos estudantes, ele procurou atender às demandas sociais e intelectuais que foram manifestadas ao longo dos debates educacionais promovidos na década de 1920. A finalidade das universidades, de acordo com aquele decreto, seria “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior”.¹⁴ Nas disposições sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, ordenada naquele mesmo ano, ficou decretada a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que teria o objetivo de “ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática

13 A Reforma Educacional de 1931 contou ainda com dois decretos: o n. 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o n. 19.852, que organizou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ). Segundo Rothen, “os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a Organização da Universidade do Rio de Janeiro foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos ‘moldes’ para o ensino nas diversas faculdades; e a ‘criação do CNE’ apontava para a instalação de um ‘conselho técnico’ com a atribuição de um órgão consultivo do ministério” (Rothen, 2008, p. 143).

14 Artigo 1 do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Legislação Informatizada da Câmara dos Deputados, www.camara.gov.br, acesso em 22 de agosto de 2020.

de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério”.¹⁵ Embora esta unidade não tenha sido criada naquele momento, suas disposições serviram de referência para a abertura das primeiras faculdades de filosofia na década de 1930: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, criada no Rio de Janeiro em 1939.

O Estatuto das Universidades Brasileiras parece ter sido a tradução das indefinições que então marcavam as reflexões sobre a universidade e o ensino superior brasileiro. O próprio Francisco Campos, na “Exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior” manifestou a premissa de que pretendia manter “um estado de equilíbrio entre tendências opostas” e evitar “uma brusca ruptura com o presente”.¹⁶ Mas de acordo com Bomeny, “um dos raros consensos interpretativos da produção intelectual brasileira tem sido vincular Francisco Campos à perspectiva centralizante, autoritária e até ‘fascista’”. Ao contrário, os escolanovistas representados por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, são unanimemente colocados entre os defensores dos pressupostos democráticos e liberais (BOMENY, 1993, p. 28).

Portanto, interpretar a reforma educacional de Francisco Campos como um “desfecho inesperado” e autoritário em relação às ideias gestadas pela intelectualidade brasileira na década de 1920 é desconsiderar a complexidade daqueles debates e a heterogeneidade do pensamento educacional que ele produziu. O projeto da reforma de 1931, politicamente vitorioso, também estava sendo gestado pelos intelectuais brasileiros, ele não estava “descolado” daquele debate. O próprio Francisco Campos participava ativamente das conferências da ABE, tendo sido o presidente do evento em Belo Horizonte, em 1929. Enquanto

15 Artigo 196 do Decreto 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Legislação Informatizada da Câmara dos Deputados, www.camara.gov.br, acesso em 22 de agosto de 2020.

16 Exposição de motivos sobre a Reforma do Ensino Superior feita por Francisco Campos em 1931.

ocupou a Secretaria dos Negócios do Interior de Minas Gerais, ele promoveu a reforma da escola baseado em aspectos do ideário escolanovista: a reforma da sociedade só poderia ser feita mediante uma reforma educacional comprometida com a formação de cidadãos e com a modernização das elites. Ele estava perfeitamente inteirado de todo o movimento de inovação pedagógica que advinha dos grandes centros que investiam teoricamente no avanço da ciência pedagógica, bem como atento às demandas dos intelectuais interessados no tema (BOMENY, 1993).

O que as interpretações que polarizam o estudo do pensamento educacional brasileiro parecem ignorar, conforme veremos no próximo tópico no qual analisamos a historiografia sobre educação produzida a partir da década de 1970, é a própria história do documento que supostamente funda o movimento escolanovista, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932. O documento, escrito por Fernando de Azevedo, foi motivado pelos discursos proferidos por Getúlio Vargas e Francisco Campos na IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela ABE no Rio de Janeiro, em 1931. Preocupados com o “sentido pedagógico da Revolução”, eles instaram os sócios da ABE a definir o conceito de educação e descobrir a fórmula de sua realização (CUNHA, 2008, p. 127).

A diversidade de concepções filosóficas e pedagógicas que inspiravam os sócios da ABE impossibilitava que fosse elaborado um documento-síntese do pensamento daqueles intelectuais. Prontamente, Carlos Alberto Nóbrega da Cunha, jornalista e membro da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e da Associação dos Artistas Brasileiros (AAB), assumiu para si a responsabilidade de esboçar uma resposta às solicitações de Vargas e Campos. Ele declarou que atuaria “em nome da corrente ideológica cujos princípios e aspirações” defendia, e “não em caráter individual, mas como membro de uma vanguarda”, por isso solicitaria ao amigo Fernando de Azevedo a redação do documento, “confiando-lhe assim, perante o Governo, a imprensa e o povo, a suprema liderança da nova educação no Brasil” (CUNHA, 2008, p. 126). A maneira perspicaz com a qual

Nóbrega da Cunha articulou o assunto naquela conferência deixou, nas palavras de Fernando de Azevedo, “inteiramente desarmada a maioria da assembleia”, a qual acabou por “reconhecer-se incapaz de traçar uma nova política educacional” (CUNHA, 2008, p. 127).

O documento, assinado por Fernando de Azevedo e outras 25 pessoas, foi chamado de “A reconstrução educacional no Brasil” e saiu publicado em vários órgãos de imprensa e em revistas especializadas. Para Cunha, o caráter de “manifesto” do texto foi consolidado quando o próprio Fernando de Azevedo resolveu publicá-lo em forma de livro pela Companhia Editora Nacional, ainda em 1932. O livro teve o nome original do documento, “incluindo o subtítulo indicativo dos destinatários, ‘Ao povo e ao governo’, e, separado com um traço horizontal, acrescentou a expressão ‘manifesto dos pioneiros da educação nova’” (CUNHA, 2008, p. 129). Na avaliação de Cunha, esta iniciativa foi estratégica, pois

além de dar ainda mais visibilidade ao documento, a ele conferiu legitimidade e perenidade. Não mais uma simples matéria de jornal ou de revistas periódicas, as ideias de “A reconstrução educacional no Brasil” ficariam, a partir de então, eternizadas como marco histórico no campo da educação, cercadas de depoimentos, registros documentais e análises que situavam o texto no ambiente cultural e intelectual da época (CUNHA, 2008, p. 130).

De fato, o documento redigido por Fernando de Azevedo acabou aparecendo nas principais análises sobre o escolanovismo no Brasil (FÁVERO, 1977; PAIM, 1981; SCHWARTZMAN, 1984) como uma síntese dos anseios dos intelectuais daquele período e, mais que isso, como um manifesto contra a política educacional daqueles que demandaram a sua produção, Getúlio Vargas e Francisco Campos. Como todo “manifesto”, o documento tinha a pretensão de trazer uma novidade, daí a autodenominação de “pioneiros da educação nova”. Cunha ainda observa que

além de “povo” e “governo” serem auditórios complexos e multifacetados, o manifesto instituía-se como “uma peça de combate, toda ela envolta e atravessada pelo intento de produzir um efeito de verdade”, que como diz Miriam Warde, consistia em “dividir a educação brasileira, de ponta a ponta, entre o novo e o velho”, tendo por base o “diagnóstico de que o novo não emergia na sua plenitude no Brasil porque o velho resistia e se negava à morte” (CUNHA, 2008, p. 132).

Portanto, na medida em que a reforma educacional de 1931 (e sua execução tanto pelo ministro Francisco Campos, quanto pelo ministro Gustavo Capanema) não realizava completamente a “reconstrução educacional” proposta por aquele grupo específico, foi também identificada como o “velho”, aquilo que precisava ser superado. A força discursiva do manifesto escolanovista atingiu a própria historiografia que pretendeu interpretar o contexto educacional da sua produção: boa parte das análises da expansão do ensino superior nos anos 1930, sobretudo durante o ministério Capanema, percebeu o momento como o da derrota do projeto de uma “verdadeira universidade”.

A IDEIA DE UNIVERSIDADE NA HISTORIOGRAFIA

A historiografia brasileira sobre educação, produzida no contexto da reforma universitária de 1968, não raras vezes cobrou das políticas educacionais adotadas pelo Estado na década de 1930 a presença de um “espírito universitário” que seria a tradução de demandas históricas por investimento em pesquisa e por autonomia. Esta suposta tradição da ideia da universidade, entretanto, parece menos pautada pela dinâmica histórica dos debates intelectuais dos anos 1920 e 1930, travados nos espaços criados pela ABE, do que pela assimilação de uma ideia de universidade atemporal, desprovida de historicidade, cujo modelo, ao contrário, pode ser historicamente bem localizado.

As ideias dos intelectuais que participaram dos debates da ABE foram pioneiramente sintetizados por Antônio Paim na obra “A UDF e a ideia de universidade”, escrita em 1977 e publicada em 1981. Seu livro se transformou

numa citação obrigatória para os estudos sobre o ensino superior no Brasil e, ainda hoje, é uma referência importante pela riqueza das informações que reúne.¹⁷ Sua tese é a de que as ideias da intelectualidade brasileira nos anos 1920 e 1930 rompiam com a tradição de reduzir o ensino superior à formação profissional e endossavam tanto o projeto de criação da USP, do qual participou Fernando de Azevedo em 1934, quanto o projeto de Anísio Teixeira para a UDF, concebido em 1935. Se as ideias gestadas na década de 1920 e retomadas em meados da década de 1930, através da UDF e da USP, não foram suficientemente fortes para criar uma nova tradição educacional no Brasil, teria sido devido a um “desfecho inesperado”, segundo Paim. A reforma educacional de 1931 e sua execução ao longo dos anos seguintes teria promovido uma inflexão no papel atribuído pelos intelectuais à universidade, pois, na interpretação de Paim, a ideia de universidade que foi configurada pelos intelectuais da década de 1920 não deveria ter caráter profissional, mas cultural, desenvolvendo com autonomia um saber desinteressado (PAIM, 1981).

Para Paim, “o inquérito da ABE buscou não apenas o consenso acerca de temas substantivos da questão universitária como cuidou, sobretudo, de estabelecê-lo no seio da elite acadêmica” (PAIM, 1981, p. 35). Teria surgido, assim, “uma consciência nova acerca da Universidade”, principalmente manifestada nas Conferências Nacionais de Educação realizadas em 1927 (Curitiba) e 1929 (Belo Horizonte e São Paulo). Embora o inquérito de 1927 tenha buscado estabelecer um consenso no interior da comunidade docente, como afirma Paim – a começar pelas perguntas elaboradas, que já traziam embutidas as respostas –¹⁸ parece exagerado supor que aquela sondagem sobre a posição de

17 Colaborador do grupo de pesquisa dirigido por Simon Schwartzman na década de 1970, as ideias de Paim foram corroboradas e amplamente divulgadas em SCHWARTZMAN, Simon et alli. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

18 As questões propostas pelo inquérito foram as seguintes: “I – Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras? II – Não conviria, para solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como Observatórios, Museus, Bibliotecas; promovendo a sua articulação no conjunto universitário? III – Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra concomitantemente nacionalizada do espírito de nossa mocidade? IV – Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliassem ao governo federal na organização universitária? V – Não convém

33 professores pudesse funcionar como um sismógrafo de vibrações homogêneas da intelectualidade brasileira sobre a ideia de universidade. Ao contrário, o inquérito revela as diferentes concepções e princípios pedagógico-filosóficos existentes para a universidade. Paim afirma, ainda, a posição de destaque dada ao tema da universidade em todas as Conferências, o que não se confirma. Em nenhuma delas o assunto foi exclusivo, nem sequer representou preocupação dominante. O debate político-educacional em torno do ensino secundário se mostrou o maior interesse daqueles intelectuais, tendo sido a conferência de São Paulo dedicada somente a ele. Mesmo quando o assunto era o ensino superior, a questão sobre seu caráter estritamente “científico” e “desinteressado” não era ponto pacífico, sendo significativas, como vimos, as manifestações em defesa da formação profissionalizante pelas universidades. Se a “maior preocupação” da reforma de Francisco Campos “volta-se para a formação de professores secundários”, conforme afirma Paim sugerindo um retrocesso, é porque esta era, como pretendemos mostrar, a principal demanda social e intelectual daquele momento.

A tese de Paim, cuja repercussão na historiografia brasileira sobre educação foi enorme, só procede se partirmos do pressuposto de que há uma definição ontológica do conceito de universidade, válida para todos os tempos e lugares, e em direção à qual toda realização institucional concreta deve se orientar. A suposição teria como consequência uma análise histórica restrita à averiguação da proximidade ou do afastamento da realidade em relação àquele modelo universal. Sob este prisma, a política educacional varguista iniciada por Francisco Campos e levada a cabo por Gustavo Capanema teria significado, de acordo com as palavras de Paim (1981), um “veto”, um “aborto” ou um “retrocesso” em relação à construção conceitual aceita no presente. Mas as ideias

estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno? VI – Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano) em substituição gradual do ensino oral? VII – É satisfatória a situação financeira do professor universitário? Não se impõem medidas reparadoras?” (O problema universitário brasileiro. Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encardenadora, 1929).

e os conceitos são, eles também, históricos. O conceito de universidade, na segunda metade daquela década, era difuso e instável e seu significado estava sendo objeto de disputas sociais. A posterior organização lógico-semântica em torno deste conceito parece ter impossibilitado conhecimento da dinâmica histórica de sua construção, pois se fez cega para os fenômenos que a contradiziam.

Além de Paim, a tese do retrocesso levado a cabo pelo Estado é também defendida por Maria de Lourdes Albuquerque Fávero, outra grande referência da historiografia sobre educação. Segundo a autora, o projeto de Anísio Teixeira para a Universidade do Distrito Federal, fundada em 1934 e fechada em 1939, foi uma “utopia vetada” pela política varguista (FÁVERO, 1977). Em texto mais recente, a autora sumariza os debates educacionais da década de 1920 sobre o ensino superior. Embora ela afirme que não havia consenso entre as posições dos debatedores, ela concorda com Paim a respeito da unânime condenação do “modelo utilitário” do ensino superior brasileiro que estava sendo praticado. Segundo ela, este modelo “se contrapunha ao caráter próprio de uma universidade” (FÁVERO, 1999, p. 20). Mas o que a autora sugere ser o “caráter próprio” da universidade se baseia na concepção clássica de uma ideia de universidade, cuja realização histórica será sempre incompleta e, portanto, insatisfatória para a análise das instituições em sua historicidade.

A arquitetura filosófica da ideia de universidade moderna nasceu com Kant em “O conflito das faculdades”, de 1798. Esta obra inaugurou uma tradição alemã de reflexão sobre a essência e o fundamento da universidade no contexto de fundação da Universidade Berlim, na primeira década do século XIX, por Alexander e Wilhelm von Humboldt. Esta universidade se transformou, desde então, no modelo de universidade moderna, marcada pelo processo de laicização acadêmica e pela emergência do saber científico autônomo. Naquele momento, o princípio básico da reunião da totalidade de saberes na universidade – a reunião enciclopédica do conhecimento que caracterizou as primeiras universidades medievais – já não respondia às demandas sociais por um conhecimento

resultante da observação da natureza e sua descrição “sem nenhuma interposição doutrinária” (SOARES, 2008, p. 10). Enquanto a ciência se afirmava como uma unidade orgânica através da reunião de vários conhecimentos, a ideia da Universidade se consolidava como princípio e como seu *locus* institucional privilegiado.

As funções atribuídas à universidade medieval foram aí transformadas: além do ensino, ela se consolidou como lugar de produção de pesquisa. A produção de conhecimento saía da tutela da Igreja e se institucionalizava através do Estado. A organização estatal seria capaz de proteger a ciência das intervenções políticas e dos anseios sociais, garantindo sua autonomia (HUMBOLDT, 1959). Na visão humboldtiana, a questão da autonomia científica respondia não só às exigências de seu funcionamento interno, mas também aos interesses do Estado. Garantir a imagem exterior da universidade vinculada a uma liberdade interior ilimitada daria ao Estado alemão estabilidade, na medida em que ele se beneficiaria da força unificadora e totalizante de uma ciência institucionalizada. Bastaria que o trabalho científico se entregasse à sua própria dinâmica interna para que a universidade se colocasse como exemplo de cultura moral para toda a nação. É justamente desta relação entre a ideia de uma ciência institucionalizada pelo Estado e a ideia da sua autonomia que nasce a “ideia da universidade moderna”. Esta tradição universitária se apresentou como produtora de uma ciência apolítica e não profissionalizante (a função formativa poderia por em risco o princípio da unidade ensino/investigação).

O conceito moderno (ou humboldtiano) de universidade, portanto, foi resultado das transformações históricas percebidas nas sociedades europeias, pelo menos, desde o Renascimento. Neste novo modelo, as faculdades de filosofia detiveram uma posição central, pois justificavam a importância da ciência para cultura e a sociedade em geral. Kant tratou das relações transcendentais da universidade com o Estado, o povo, a história, a língua e a verdade e localizou as faculdades de filosofia no centro medular deste constructo na medida em que estabeleceu uma permanente relação entre o saber instituído nas várias

especialidades e a investigação filosófica que interroga as condições desse saber (THAYER, 2002). Se por meio da reflexão filosófica se poderia pensar a cultura em sua totalidade, através das faculdades de Filosofia seria possível garantir a unidade na diversidade das disciplinas científicas: elas garantiriam a ideia da *universidade*, pois se fundamentariam na relação do sujeito do conhecimento com ele próprio (HABERMAS, 1987).

Foi a partir desta tradição universitária que o discurso da “liberdade acadêmica” e do “saber desinteressado” se impôs à profissionalização. De acordo com Habermas,

Da ideia da universidade resulta, portanto, de um lado, a acentuação da ideia – muito suscetível de desenvolvimentos posteriores, porque remete para a especificidade funcional do sistema científico – da autonomia da ciência (uma autonomia que deve ser entendida apenas na “Solidão e Liberdade” da distância em relação à sociedade burguesa e ao espaço público político); do outro lado, a força universal e culturalmente determinante de uma ciência que se concentra em si, reflexivamente, a totalidade do “mundo da vida” (HABERMAS, 1987, p. 116).

Mas, como alertou o mesmo autor, esse tipo de concepção, que vê na ideia de universidade um projeto de materialização de uma forma de vida ideal, parte de uma instância universal que é anterior à diversidade das formas de vida sociais. Ela pressupõe que seus membros tenham uma forma de pensar comum, pois compartilham princípios culturais resultantes de todas as configurações do espírito objetivo. Os “reformadores universitários” que apelaram para esta ideia de universidade seriam, segundo o autor, herdeiros de uma tradição – radicada no idealismo alemão – de crítica civilizacional hostil à modernização e culturalmente elitista.

Para Habermas (1987), o maior risco da inverossímil ideia de universidade é que ela impõe condições para a institucionalização de uma ciência que possibilitaria e garantiria, apenas através de sua estrutura interna, “a unidade de ensino e investigação, a unidade das ciências e da cultura geral e ainda a

unidade de ciência e esclarecimento crítico (*Aufklärung*)” (HABERMAS, 1987, p. 117). A pretensão de vincular os fenômenos gerais de socialização e de transmissão de saberes nas universidades às formas de vida das sociedades modernas restringiria o seu âmbito operativo e apenas superficialmente se articularia ao “mundo da vida”. De acordo com o mesmo autor, mesmo nas gerações que ostentaram a sobriedade da marca sociológica, a renovação crítica não foi suficiente para abandonar aquele conceito. A ideia de universidade continuou a ter um papel importante e significativo na consciência dos processos de aprendizagem a nível universitário, ainda que sua condição concreta tenha sido de especialização funcional ou de um sistema científico em diferenciação acelerada (HABERMAS, 1987).

A ideia de universidade de Humboldt foi herdada por várias gerações de intelectuais como o conceito de “verdadeira universidade”, ainda que aquela perspectiva idealista, segundo Habermas, tenha atribuído à universidade uma força de totalização que desde logo se revelou ser uma exigência que ela não poderia corresponder. A transposição mais efetiva deste debate para a realidade brasileira ocorreu mais de um século depois. Por esta via é que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram conduzidos à posição de “fundadores” da ideia de universidade moderna no Brasil, na década de 1930, sobretudo após a publicação daquele documento que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932 e suas orientações na criação da USP e da UDF. Também por esta via é que essas duas instituições acabaram se consolidando na historiografia sobre a educação como a realização regional de um projeto liberal – supostamente guardado por “educadores mais esclarecidos”, homens de espírito vanguardista que não se compatibilizavam com as hesitações da ação política – que foi abortado em nível nacional pelo autoritarismo da política varguista.

Mas o que percebemos é que a ideia moderna de universidade – autônoma, científica, desinteressada, não profissionalizante – ainda não estava consolidada no Brasil na passagem dos anos 1920 aos 1930. A reforma

educacional de 1931, junto com o manifesto dos escalovistas publicado em 1932, foram eventos significativos para a sua construção. Estas experiências discursivas, aliadas a outras, são fundamentais para recuperarmos os significados em disputa do conceito de universidade. Apesar das interpretações historiográficas que tendem a colocar em lados opostos as concepções pedagógicas e educacionais que orientaram estas duas ações – de um lado, as ideias “democráticas” dos escolanovistas e, de outro, a perspectiva “autoritária” de Francisco Campos – elas fazem parte do mesmo processo que contribuiu para a reconfiguração do conceito de universidade naqueles anos.

A atualização, pela historiografia da década de 1970, da ideia de universidade dos chamados pioneiros deve ser explicada pela necessidade de se fundar uma tradição na qual a situação institucional do presente pudesse ser legitimada. O momento era propício para esta reorganização, pois estava em vigor uma reforma universitária que objetivava dar outra roupagem às instituições. A emergência dos programas de pós-graduação também contribuiu para fazer vingar a ideia de que se tratava de recuperar uma tradição universitária fincada na pesquisa e na autonomia e que teria ficado perdida no tempo, mas cuja fundação poderia ser localizada historicamente.

De fato, para Boaventura de Sousa Santos (1996), a notável continuidade institucional da universidade contribuiu para que seus objetivos fossem tomados como permanentes, dificultando sua percepção como uma construção histórica. A ideia da universidade como o lugar da investigação, da cultura e da formação integral constituiria uma concepção perene da universidade, cuja unicidade estava vinculada à própria ideia da unidade do conhecimento. Segundo Santos (1996), esta aparente perenidade de objetivos só foi abalada na universidade europeia na década de 1960 diante das pressões e das transformações a que ela esteve sujeita – aumento do número de instituições, bem como de estudantes e de professores; expansão do ensino e da investigação universitária a novas áreas do saber. Começava, então, o processo que este autor chamou de “explosão de funções” da universidade, ainda que ao nível mais abstrato, a formulação de seus

objetivos tivesse ainda mantido uma significativa continuidade (SANTOS, 1996). No Brasil, este processo tem sido observado muito mais recentemente.

Portanto, o consenso em torno da ideia de universidade nos debates intelectuais da década de 1920 e 1930 foi uma construção posterior realizada pela historiografia quando se fazia urgente afirmar e compartilhar uma “tradição acadêmica”. Estas produções subjugarão a própria dinâmica histórica dos discursos que então circulavam e que legitimavam intelectualmente as políticas educacionais adotadas pelo Estado. A condenação daquelas políticas fundamentada por sua impertinência em relação às ideias de um determinado grupo intelectual, supostamente mais esclarecido e coeso, não considerou a heterogeneidade das ideias e a complexidade do debate da época. A uniformidade que estas interpretações atribuem àquela intelectualidade não faz parte da dinâmica histórica das décadas de 1920 e 1930, mas da consolidação de uma ideia de universidade vinculada a um contexto discursivo que lhe é posterior e que parece ter sido engendrado, sobretudo, no âmbito da Universidade de São Paulo.

A IDEIA DE UNIVERSIDADE “USPIANA”

Não obstante a heterogeneidade das ideias que circularam nas conferências nacionais da ABE e nos inquéritos promovidos por ela nas décadas de 1920 e 1930, a historiografia sobre educação comumente atribuiu uma coesão interna àquele grupo de intelectuais e endossou a versão daqueles que escreveram a história da USP, para quem “a opinião dominante punha em relevo a obrigatoriedade de se incluir na universidade os chamados estudos desinteressados, isto é, de ciência pura e alta cultura, aliados ao desenvolvimento da investigação original” (CAMPOS, 1954, p. 421). Segundo Roiz, que analisou os discursos de Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho sobre a fundação da USP, entre as décadas de 1930 e 1950 houve um esforço para consolidar uma “memória coletiva” sobre os acontecimentos que viabilizaram a fundação desta universidade com o objetivo de diferenciar a sua Faculdade de Filosofia, Ciências

e Letras de instituições similares criadas no período (ROIZ, 2009).

Foi na construção deste discurso, desta nova versão para a criação da Universidade de São Paulo, que começou a se forjar uma tradição universitária moldada pela produção de um saber supostamente desinteressado, contrário à profissionalização. A ideia de uma “verdadeira universidade”, portanto, se consolidou no Brasil a partir da reflexão uspiana sobre a sua própria história e sobre a história e a função do ensino superior brasileiro. Em discurso proferido numa formatura de 1938, por exemplo, na condição de paraninfo, o médico e professor Ernesto de Souza Campos destacou que daquele momento em diante era preciso pensar caminhos para o futuro da universidade. Segundo ele, embora as faculdades de filosofia estivessem cumprindo a sua missão de formar professores para o magistério secundário, o campo da pesquisa acadêmica não tinha se desenvolvido, dependendo ainda do “intercâmbio científico com o estrangeiro” para colher seus frutos. Apesar da USP não ser a universidade mais antiga do país, “ocupava excelente posição entre as suas congêneres brasileiras, [pois] ela não se limitou, na sua formação, a um simples agrupamento de escolas superiores. Com ela se criou o núcleo fundamental que é esta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”.¹⁹

A concepção de que as faculdades de filosofia deteriam uma posição central no interior das “genuínas universidades” – e não a Faculdade de Educação, como poderia sugerir as demandas intelectuais internas – pois fundamentariam a relação do sujeito do conhecimento com ele próprio, como afirmou Habermas no estudo da ideia de universidade moderna, começou não só a ser compartilhada pela intelectualidade brasileira, como a justificar a hierarquização das instituições existentes. Assim, uma “verdadeira universidade” seria apenas aquela que teria conseguido superar o mero agrupamento de unidades de ensino superior através de uma faculdade de filosofia criada simultaneamente ao seu nascimento. Naquele momento, a Universidade de São

19 Oração do paraninfo Ernesto de Souza Campos. In: *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1939-1949*, vol. 2, 1953, p. 190.

Paulo era a única que atendia a este requisito. A força desse discurso pode ser notada pela utilização, ainda frequente na historiografia brasileira sobre educação, de expressões tais como “espírito antiuniversitário” ou “escola profissionalizante” para se referir às instituições universitárias do Rio de Janeiro, Minas Gerais ou do Paraná, por exemplo, fundadas antes da Universidade de São Paulo, mas que ainda não contavam com uma faculdade de filosofia. O que fez a USP ser considerada a primeira universidade do país teria sido o “espírito” com que ela foi fundada (GALVÃO, 2020, p. 51).

Além disso, o conceito de “autonomia universitária” parece ter se confundido com a ideia de “iniciativa privada”. Se a concepção humboldtiana da universidade atribuía ao Estado a garantia da liberdade acadêmica, na medida em que ele próprio se beneficiaria da institucionalização unificada da ciência, a concepção uspiana pretendeu justificar sua autonomia exatamente porque não foi uma iniciativa do Estado, mas um investimento de um grupo de empresários da elite paulista. Contando com recursos privados vindos principalmente do jornal “O Estado de S. Paulo”, ela supostamente teria maior autonomia para produzir uma ciência apolítica e não profissionalizante, conforme a tese de Sérgio Miceli (2001) que trataremos adiante.

Esta ideia de universidade, historicamente datada, foi compartilhada como um conceito universal pelos pesquisadores que se propuseram a escrever a história da ciência do Brasil. Os estudos sobre universidades, bem como sobre seu corpo docente, naturalmente empreendidos por quem participa delas, estão saturados de um esforço para enaltecer o caráter fundador de determinadas instituições universitárias e para remover o conteúdo “extracientífico” que supostamente poderia comprometer o desenvolvimento do “verdadeiro espírito universitário” nessas instituições. A tese de Sérgio Miceli, por exemplo, diferencia a organização universitária do Rio de Janeiro e de São Paulo a partir da ingerência do poder político nas instituições cariocas. O autor alega que as elites paulistas, imbuídas de um projeto iluminista, garantiram o caráter independente e privado dos círculos intelectuais no estado e a “excelência intelectual” de seus cientistas

sociais (MICELI, 2001, p. 102). Sua análise subestima tanto o apoio público quanto a influência dos interesses supostamente extracientíficos dos empresários que patrocinaram a Universidade de São Paulo.

A construção endógena desta identidade acadêmica e sua imposição à sociedade obedeceram a um processo de reconhecimento, frequente entre os intelectuais, que é indiferente ao reconhecimento externo, elaborado por outros grupos sociais. Para Sirinelli, o meio intelectual aparece como um dos mais capazes de impor as suas normas e hierarquias à sociedade, produzindo um curto-circuito com a outra forma de reconhecimento que envolve uma dialética sutil entre a autorrepresentação e a representação social da sua imagem. As representações que os intelectuais fazem de si mesmos obedecem ao que este autor chama de “princípio da anterioridade”: os intelectuais definem de antemão sua própria imagem e conseguem legitimá-la precisamente porque o seu estatuto induz um poder de ressonância e de amplificação (SIRINELLI, 1998, P. 276). A construção desta identidade acadêmica na USP, portanto, obedeceu ao mesmo princípio que manteve a funcionalidade da ideia de universidade como guardiã de um espírito objetivo e totalizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o processo de expansão do ensino superior brasileiro a partir dos anos 1930 deve envolver o questionamento tanto dos projetos formulados pelos setores culturais e intelectuais da sociedade, quanto dos interesses políticos e econômicos dirigentes. Se o estudo histórico de instituições específicas está inevitavelmente cercado pela construção da memória destes lugares, o envolvimento pessoal que o pesquisador tem com elas não pode obscurecer o entendimento de suas condições concretas. Seria reduzido avaliar cada instituição a partir de sua distância em relação a uma organização universitária idealmente modelar, pois a variedade dos processos históricos de institucionalização universitária exige que se analise cada uma das

especificidades dos lugares acadêmico-institucionais. Nesse sentido, vale a máxima de Thayer (2002, p. 21) segundo a qual “a verdade de cada universidade é o verossímil relativo a essa universidade”.

Nesse sentido, vimos como a construção do conceito de universidade pelos intelectuais a partir da década de 1920, reunidos em debate nas Conferências Nacionais de Educação, respondeu a uma demanda social pela profissionalização dos educadores brasileiros. O chamado “saber desinteressado” das investigações científicas produzido pelas universidades ocupou lugar contingencial no rol de funções que estas instituições deveriam desempenhar. A necessidade de qualificar o ensino secundário por meio da formação do professor no ensino superior foi o ponto a partir do qual a questão universitária foi gestada. O que nos chamou atenção, não obstante o relevo que o conceito de universidade em construção atribuiu à questão educacional desde os primeiros debates, foi o silenciamento que as interpretações historiográficas posteriores impuseram àquelas discussões.

A partir dos anos 1970, a historiografia da educação produzida contribuiu para construção da estabilidade de um conceito moderno de universidade na órbita da pesquisa científica como se houvesse um consenso sobre o seu significado desde os primeiros debates na década de 1920. Como vimos, sob o olhar da história da historiografia e da história dos conceitos, a construção desta estabilidade se fez à revelia da percepção de que a própria historiografia que estava sendo produzida atendia às demandas sociais de seu presente, como à necessidade de legitimar a ampliação dos cursos de pós-graduação no seio das universidades. Ademais, a interpretação desta historiografia de que foram ações políticas de um Estado autoritário que atrasaram a implantação de uma “verdadeira universidade” acabaram negligenciando não apenas o teor dos debates encampados pelos primeiros intelectuais que se dedicaram à questão, como também a capilaridade social das demandas a que eles buscaram responder.

Concluimos, pois, com a observação de Habermas de que “mal andaria a

universidade se a consciência de si como corpo assentasse em qualquer coisa como um modelo normativo: as ideias, assim como vêm, assim se vão” (HABERMAS, 1987, p. 128). É preciso reconhecer que a ideia de universidade moderna é parte integrante de um paradigma da modernidade, cuja crise não pode deixar de acarretar a crise da própria ideia da universidade moderna. Abordar historicamente a construção desse modelo normativo de uma ideia da universidade no Brasil, por meio da análise de seus múltiplos aspectos, é, pois, uma tarefa necessária para tornar mais complexas as reflexões sobre este tema específico, mas também sobre o próprio conhecimento histórico produzido na universidade.

REFERÊNCIAS

- 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/agosto 2008.
- BOMENY, Helena. Novos talentos, vício antigos: os renovadores e a política educacional. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.
- CUNHA, Marcus Vinícius da. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, maio/agosto 2008.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, janeiro/abril 1999.
- GALVÃO, Walnice Nogueira (org.). **Sobre os primórdios da Faculdade de Filosofia. Letras e Ciências Humanas da USP**. São Paulo: Edusp, 2020.
- HABERMAS, Jürgen. A ideia da Universidade: processos de aprendizagem. **Revista de Educação**. Lisboa, vol. 2, 1987.

- HUMBOLDT, Guillermo. **La idea de la universidad em Alemania**. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.
- MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sérgio (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. Vol. 1. São Paulo: Sumaré, 2001.
- PAIM, Antônio. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- ROIZ, Diogo da Silva. Dos “discursos fundadores” à criação de uma “memória coletiva”: formas de como se escrever a(s) história (s) da Universidade de São Paulo. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 19, janeiro/abril 2009.
- ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, maio/agosto 2008.
- SANTOS, Alessandra Soares. Francisco Iglésias e o curso de geografia e história da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (década de 1940). **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 11, abril 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1996.
- SIRINELLI, Jean-François. As elites culturais. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). **Para uma história cultural**. Lisboa : Estampa, 1998.
- SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. Apresentação. In: CASTILHO, Fausto. **O conceito de universidade no projeto da Unicamp**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALESSANDRA SOARES SANTOS é doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou estágio pós-doutoral em História na Universidade Federal do Rio de Janeiro. É professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais.

E-mail: alessandrassantos@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8396-9452>

Recebido em: 30/03/2022

Aprovado em: 28/11/2022

Editora Responsável: Patrícia Weiduschadt



Revista História da Educação - RHE
Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe
Artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.