

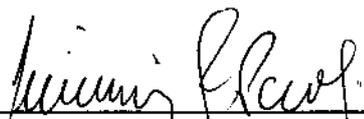
Jorge Augusto Carreta

OS INTELLECTUAIS E A IDÉIA DE UNIVERSIDADE NO BRASIL DOS ANOS 20

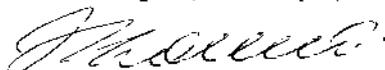
Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Niuvenius Junqueira Paoli.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 29/10/1999.

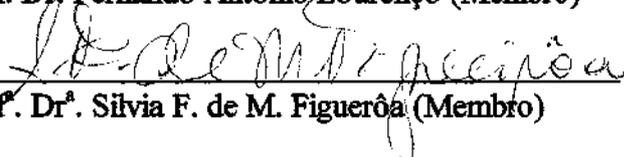
BANCA:



Prof. Dr. Niuvenius Junqueira Paoli (Orientador)



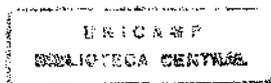
Prof. Dr. Fernando Antônio Lourenço (Membro)



Prof. Dr.ª. Silvia F. de M. Figueró (Membro)

Prof. Dr.ª. Eloísa de Mattos Höfling (Suplente)

Campinas-SP
Outubro de 1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V. Ex.	
TOMBO BU/	39501
PROG.	229.199
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	24-11-99
N.º CPD	

CM-00137128-0

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO IFCH - UNICAMP**

C 233 i Carreta, Jorge Augusto
Os intelectuais e a idéia de universidade no Brasil dos anos 20 /
Jorge Augusto Carreta. - - Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador: Niuvenius Junqueira Paoli.
Dissertação (mestrado) -Universidade Estadual de Campinas,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Intelectuais - Brasil. 2. Ensino superior - Pesquisa - Brasil.
3. Ciência - Brasil. 4. Utopia. 5. Universidades e faculdades -
Brasil - 1920-1930. I. Paoli, Niuvenius Junqueira. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
III. Título.

Tinha eu quatorze anos de idade

*Quando meu pai me chamou.
Perguntou-me se eu queria estudar filosofia, medicina ou engenharia.*

*Tinha eu que ser doutor.
Mas a minha aspiração era ter um violão para me tornar sambista.*

*Ele então me aconselhou:
"sambista não tem valor, nesta terra de doutor".*

E, seu doutor, o meu pai tinha razão.

(14 anos, Paulinho da Viola)

RESUMO

Nesta dissertação investigamos quais os motivos por trás dos argumentos que defendiam a associação entre ensino e pesquisa dentro da universidade no Brasil durante a década de 1920. A pesquisa se estruturou em torno de cinco idéias principais: 1) um dos motivos para justificar a união do ensino à pesquisa científica (fosse ela de tipo puro ou aplicado) residiria na tentativa de melhorar a qualidade do ensino; 2) a universidade de ensino e pesquisa seria uma forma de produzir, a partir de métodos científicos, saber original sobre o país; 3) a produção de saber original se ligaria à idéia de consolidar a cultura nacional; 4) a universidade seria o campo de atuação privilegiado de uma *intelligentsia*, de onde os intelectuais tentariam colocar em prática os seus projetos de sociedade; 5) a idéia de uma universidade de ensino e pesquisa encontrar-se-ia, levando em conta as colocações precedentes, de acordo com um projeto mais amplo, ao qual chamamos de “projeto de modernização”. Duas entidades do período foram escolhidas como foco de atenção: a Academia Brasileira de Ciências (ABC) e a Associação Brasileira de Educação (ABE). Ambas tiveram uma atuação destacada na defesa de um modelo de universidade que associasse o ensino à pesquisa dita “desinteressada”, ou seja, sem aplicação prática. Utilizamos o conceito de *intelligentsia* para compreender a atuação dos intelectuais dessas duas instituições. Defendemos que os professores e cientistas reunidos na ABC e na ABE podem ser vistos como uma *intelligentsia* atuante e dotada de um pensamento utópico.

SUMÁRIO

Agradecimentos _____	p. 5
Introdução _____	p. 7
A evolução do modelo formal de ensino superior no Brasil (1931-1997), 7. – O objetivo da pesquisa, 35. – Idéias-chave na construção da pesquisa, 36. – A ordem de apresentação dos resultados, 38.	
Capítulo 1: Intelectuais, Educação e Ciência nos anos 20 _____	p. 40
Intelectuais e sociedade, 42. – A Ciência e a Educação: as atuações da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação, 61.	
Capítulo 2: Intelectuais sem utopia? _____	p. 100
O inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, 118. – O inquérito promovido pelo jornal <i>O Estado de São Paulo</i> , 138. – A Reforma Francisco Campos, 147.	
Conclusões _____	p. 159
Estado atual do debate, 164. – Considerações finais, 173.	
Fontes e Bibliografia _____	p. 176
Anexo _____	p. 187
Programas dos cursos e conferências promovidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação (1926-1929), 187.	

AGRADECIMENTOS

As últimas páginas a serem escritas em uma dissertação ou tese são as dos agradecimentos. Às vezes, é a parte mais difícil, pois pessoas importantes podem ser esquecidas. Tentei aqui não incorrer nesse erro, relacionando todos aqueles que tiveram participação direta ou indireta neste trabalho. De saída, digo que todos são responsáveis apenas pelo que há de bom e elogiável. Todos os erros, defeitos e limites ficam por minha conta.

Aos amigos Pedro Meira Monteiro e Leonardo Affonso Pereira agradeço aos comentários ao texto, feitos em diferentes momentos.

À Cristiana Schettini e à sua avó devo a hospedagem no Rio de Janeiro durante as minhas pesquisas nos arquivos da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação. Didi, excelente cozinheira, sempre nos esperava com uma comidinha caseira. As companhias de Cristiana e de Marcelo Balaban tornaram a minha viagem muito agradável. Marcelo também forneceu apoio logístico fundamental: foi em seu computador portátil que a primeira versão do projeto de pesquisa foi escrita.

À sra. Arlete Pinto de Oliveira e Silva, bibliotecária da Associação Brasileira de Educação, agradeço pelo acesso que me proporcionou aos documentos da Associação. Sem a sua ajuda, o trabalho certamente teria sido impossível. Além disso, a sua conversa sobre o Rio antigo, sempre acompanhada de um bom cafezinho, transformou as minhas cansativas tardes de pesquisa em momentos de diversão.

Os funcionários da biblioteca da Academia Brasileira de Ciências, dirigida por Raquel Velloso, foram igualmente amáveis e gentis. Pude manusear todos os documentos de que precisei, inclusive alguns que estavam em processo de catalogação.

Os professores Fernando Lourenço e Sílvia Figuerôa sugeriram modificações importantes no exame de qualificação. Elas enriqueceram bastante o trabalho, fortalecendo suas hipóteses principais.

Agradecimentos especiais ao professor Ildeu de Castro Moreira, da UFRJ, e à sua orientanda, Luisa Massarani. Graças a eles descobri várias fontes importantes no Rio de Janeiro. A dissertação de mestrado de Luisa me deu várias idéias e embasou parte de minha argumentação. Agradeço também o material que me cederam.

Outros amigos, que ajudaram de diversas formas, devem ser mencionados: André Pires, André Pereira César, Andréa Melloni, Conrado Pires de Castro, Cláudia Baeta Leal, Elciene Azevedo, Gabriela dos Reis Sampaio, Humberto Prates, Henrique José, Jefferson Cano, Luiz Marcelo Santos, Mateus Bernardes, Paulo Procópio Burian, Paula Palamartchuk, Rafael Chambouleiron e Thiago Pereira.

Com meu orientador, Niuvenius Paoli, tenho uma dívida difícil de saldar. Seu apoio foi fundamental desde o começo, quando o projeto de mestrado não passava de algumas idéias muito abstratas. Diria que é o co-autor desta dissertação, tão próxima e minuciosa foi a sua orientação. Cada parágrafo foi discutido e cada palavra medida. Nada escapava ao seu olhar atento. Seus conselhos foram decisivos e sem eles esta pesquisa não teria terminado.

Ao CNPq agradeço pela bolsa concedida. A minha gratidão ao auxílio financeiro para a pesquisa de campo dado pela Secretaria de Pesquisa do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP.

Sem o apoio de minha mãe e avó, que conviveram com o meu constante mau humor, nada teria sido possível, já que foi pelas suas mãos que cheguei até aqui.

INTRODUÇÃO

A evolução do modelo formal de ensino superior no Brasil (1931-1997)

A Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 207, no capítulo que trata sobre a educação, determina:

As universidades gozam de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.**¹

Não há, além dessa breve menção, qualquer esclarecimento adicional sobre como deve ser essa relação. Pode-se pensar que o ensino e a pesquisa são funções, por natureza, inseparáveis. Entretanto, a unidade entre essas atividades é fruto de uma construção, não sendo dada pelas características próprias das mesmas. A inclusão deste princípio em legislação tem a sua história, e ela começa em 1931, com a Reforma Francisco Campos, que procurou dar organização, em nível nacional, ao sistema de ensino brasileiro. A partir desse momento, a relação entre o ensino e a pesquisa foi introduzida na estrutura formal do ensino superior.

Porém, o debate sobre o assunto se desenrolou antes, na década de 20, ocasião em que ganhou força a idéia de vincular o ensino superior à pesquisa. A crítica principal ao ensino superior brasileiro no começo da década de 20 era feita ao modelo dito “profissionalizante”.²

¹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988, p. 138, grifos nossos.

² Os primeiros estabelecimentos que podem ser considerados os precursores do ensino superior no Brasil foram criados por D. João VI após a vinda da Corte Real portuguesa, em 1808. No Rio de Janeiro, neste ano, foram criadas a Academia de Guardas-Marinhas e a Escola Médico-Cirúrgica. Ainda no Rio, foi fundado o Laboratório de Química (1812) e criado o curso de Agricultura

Entenda-se por isso, um ensino superior voltado apenas para a formação de profissionais, notadamente médicos e advogados, atividades que gozavam de grande prestígio social.³ A pesquisa científica sistemática estava ausente dessa formação. O que não significava simplesmente ausência completa de atividade científica. Ela se desenvolvia de acordo com os interesses da formação profissional, com um caráter aplicado, voltada para a resolução de problemas mais imediatos. Entretanto, quem realmente cuidava da pesquisa eram os institutos mantidos pelo governo.⁴

É a Academia Brasileira de Ciências (ABC) que lança a idéia segundo a qual o ensino superior deveria estar vinculado à pesquisa científica de caráter puro (ou “desinteressado”,

(1814). Criaram-se na Bahia os cursos de Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Industrial (1818). Por fim, é preciso destacar a vinda da missão francesa para constituir a Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (mais tarde, Escola de Belas-Artes), criada em 1820. Até então, nada havia em termos de educação superior, e a pesquisa científica feita na colônia (e não pela colônia) restringia-se, principalmente, à descrição da flora e da fauna. Esses cursos e escolas, criações isoladas, procuravam atender a demanda por uma burocracia qualificada para os quadros da administração pública que se formava com a transferência da sede do reino português para o Brasil. Vemos então que os primeiros cursos superiores surgiram com uma marca profissionalizante, em virtude das necessidades prementes do momento, e em estabelecimentos isolados de ensino. Cf. SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da Comunidade Científica no Brasil**. São Paulo: FINEP, 1979, p. 55.

³ TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva da Educação Superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, pp. 21-82, jul./set. 1968.

⁴ Esse utilitarismo da ciência brasileira pode ser melhor entendido se considerarmos como se deu a ilustração no Brasil, a partir do século XVIII. Os ilustrados brasileiros sofreram a influência de uma corrente de pensamento ligada a Voltaire e aos enciclopedistas, defensores do pragmatismo científico. Tal corrente acreditava que a ciência teria o poder de reformar a sociedade. Assim, os esforços dos ilustrados centravam-se na resolução dos problemas locais, sobretudo os da agricultura. Conforme afirma Maria Odila da Silva Dias, o utilitarismo criou raízes em nossa terra: “Aproveitados por uma política de estado ‘ilustrada’, crentes no poder da razão, única e universal e na função pragmática da ciência a serviço do progresso material, procuraram os estudiosos brasileiros dos fins do século XVIII e inícios do XIX integrar o Brasil na cultura ocidental, traduzindo, aprendendo e sobretudo, tentando aplicar”. Dizia Alexandre Rodrigues Ferreira, em 1783: “O grau de aplicação de uma ciência, mede-se pela sua utilidade”. DIAS, Maria Odila Silva. *Aspectos da Ilustração no Brasil*. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, vol. 278, jan. mar. 1968, pp. 105-170.

como se dizia naquele momento), menos voltada para a prática imediata.⁵ Em 1923, a Academia Brasileira de Ciências propôs ao Ministro do Interior a criação de uma Faculdade Superior de Ciência.

Os membros da Academia Brasileira de Ciências procuravam vencer a resistência que positivistas ofereciam à criação de um sistema universitário. Os positivistas argumentavam, escorados nas teorias de Augusto Comte, que o ensino deveria ser livre, sem a intervenção do Estado. Este só poderia ocupar-se do ensino quando a humanidade evoluísse para o estágio do conhecimento positivo. Como os positivistas tinham influência sobre muitos membros dos órgãos decisórios da educação, lograram evitar a criação de universidades desde os primeiros anos da República.⁶

A criação de universidades no país era assunto de discussão desde a independência, em 1822. Mas só em 1920, pelo Decreto n.º 14.343, instituiu-se a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade brasileira.⁷ Seria ela composta pelas Faculdades de Medicina e de Direito, mais a Escola Politécnica, todas já funcionando há muitos anos. Fernando de Azevedo diz sobre esta universidade:

⁵ A Academia Brasileira de Ciências, nascida com o nome de Sociedade Brasileira de Ciências, foi fundada em 03 de maio de 1916, no Rio de Janeiro, por professores da Escola Politécnica. Não foi a primeira associação criada com fins científicos no Brasil. Durante o período colonial foi fundada a Academia Científica, em 1772. Dissolvida em 1779, ressurgiu com o nome de Sociedade Literária, em 1786, durando até 1794. Ambas eram influenciadas pelo espírito pragmático do iluminismo português. Ver DIAS, *op. cit.*, pp. 105-170.

⁶ PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. SCHWARTZMAN, Simon (org.), *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982, pp. 30-36.

⁷ FÁVERO, Maria de Lordes A. *A Universidade Brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 28. Antes desta data houve três tentativas, de âmbito estadual, de criar universidades. Todas duraram muito pouco: a Universidade de Manaus (1909), a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Paraná (1912).

A verdade, porém, é que, sob a denominação de Universidade não se lançaram as bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas agruparam apenas, por justaposição, as escolas profissionais já existentes. Problema de tamanha importância e complexidade reduziu-se por esta forma, com maior naturalidade, a uma questão de rótulo.⁸

Era o tipo de universidade que Florestan Fernandes chamou de “conglomerada”, isto é, organizada por meio da junção de faculdades já existentes.⁹ As unidades desta universidade eram completamente independentes e não mantinham qualquer relação entre si. A reitoria tinha pouco mais que um papel decorativo. Assim, a universidade orgânica e integrada que se desejava só existia mesmo no papel.

Apesar das várias discussões que suscitou, o mérito maior desta universidade provavelmente foi motivar o debate em torno do ensino superior universitário. Na Reforma Rocha Vaz de 1925, o Decreto n.º 16.782-A preservou a Universidade do Rio de Janeiro e lhe acrescentou “as Faculdades de Farmácia e Odontologia, agora criadas, e outros institutos de ensino, que, por sua natureza possam fazer parte do sistema universitário”.¹⁰ Já nessa época vários intelectuais se movimentavam em defesa da educação e lançavam na praça propostas para reformulação do ensino brasileiro, em especial o superior.

⁸ AZEVEDO, Fernando de. *A Educação na encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960, p. 112, apud FÁVERO, *op. cit.*, p. 29.

⁹ FERNANDES, Florestan. *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975, p. 157.

¹⁰ FÁVERO, *op. cit.*, p. 30. Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro transformou-se na Universidade do Brasil, incorporando a Universidade do Distrito Federal, e, em 1965, ganhou o nome de Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Assim como a Academia Brasileira de Ciências, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, teve grande importância no movimento em defesa da universidade, chegando a liderá-lo.¹¹ Realizou diversos congressos e inquéritos para debater a situação da educação nacional. Composta de intelectuais e educadores de renome, esta associação veio dar representação institucional aos precursores de um movimento de renovação da educação que ficou conhecido por “Escola Nova”. Entre eles estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

O ideário dos “escolanovistas” não era um todo definido e coerente. Pode-se perceber isso analisando as reformas empreendidas por alguns educadores que defendiam essas idéias e que alcançaram cargos como secretários de educação.¹² Devido ao caráter regionalizado, essas modificações duraram pouco em alguns estados, mas, como mostra Romanelli, “serviam (...) a um grande objetivo, talvez imprecisamente visado: o de colocar na ordem do dia das polêmicas, em torno dos problemas sociais, os problemas relacionados com a educação”.¹³

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, procurou reunir os princípios mais importantes do movimento “escolanovista”, gestados na década de 1920. Este documento foi fruto das discussões realizadas durante a IV Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação.¹⁴ Em resumo, os intelectuais e educadores que assinavam

¹¹ Os membros principais do grupo que fundou a Associação Brasileira de Educação foram: Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça e Delgado de Carvalho.

¹² São exemplos dessas reformas: José Augusto no Rio Grande do Norte (1925-28), Carneiro Leão em Pernambuco (1928) e no Distrito Federal (1922-26), Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928) e Anísio Teixeira na Bahia (1928).

¹³ ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1980, p. 130.

¹⁴ É importante notar que a Associação Brasileira de Educação não era dominada pelos “escolanovistas”. Na verdade, havia o embate entre eles e os católicos, defensores do ensino

o manifesto colocavam-se em defesa do ensino público, gratuito, laico e universal em todos os níveis. Além disso, reclamavam uma reforma abrangente, nacional:

É preciso (...) atacar essa obra [a reforma educacional], por um plano integral, para que ela não se arrisque um dia de ficar no estado fragmentário, semelhantes a essas muralhas pelágicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do coroamento de seus esforços...¹⁵

Mais adiante, no que respeita à universidade, encontramos o seguinte:

A educação superior ou universitária (...) deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou populizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.¹⁶

Neste trecho evidencia-se a defesa da universidade como o espaço não só do ensino, mas também da pesquisa científica e da extensão. O manifesto chamava a atenção para o fato de que o ensino superior brasileiro não conseguiu romper com a tradição de se preocupar

confessional privado e contra a intervenção estatal. O acirramento entre as posições destes dois grupos se deu nesta conferência, realizada no Rio de Janeiro, em 1931.

¹⁵ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apud GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 58.

¹⁶ Manifesto dos Pioneiros apud GHIRALDELLI Jr., *op. cit.*, pp. 70-71, grifos nossos.

apenas com a formação profissional, deixando de lado a pesquisa, elemento que, no entender dos autores do manifesto, era fundamental na caracterização da instituição universitária.

Durante os anos 20 foram realizados inquéritos para apurar as necessidades do ensino que envolveram os profissionais de educação de todo o país. O primeiro, sobre a instrução pública em São Paulo, foi realizado em 1926, sob a direção de Fernando de Azevedo e patrocínio do jornal **O Estado de São Paulo**. A Associação Brasileira de Educação promoveu dois inquéritos: um sobre ensino superior, em 1927, e outro sobre a educação secundária, em 1928.

O inquérito sobre o ensino superior ficou a cargo de sua Seção de Ensino Técnico e Superior. Contou com o suporte de **O Jornal** e o **Jornal do Comércio**, do Rio de Janeiro, e do jornal **O Estado de São Paulo**, de São Paulo. Segundo Antônio Paim, o inquérito da Associação Brasileira de Educação procurava estabelecer não só o consenso sobre as questões universitárias, como também queria fazê-lo entre a elite da comunidade acadêmica. Uma das idéias desse referido consenso versava sobre as funções da universidade, quais sejam, ensino e pesquisa. Todavia, não existia acordo em relação à maneira de organizar a universidade e estas funções.¹⁷

Afirmava-se a idéia, entre a maioria dos intelectuais, cientistas e profissionais envolvidos com a educação, que a universidade deveria ser o local primordial para a pesquisa científica, vinculando-a ao ensino superior. Segundo este pensamento, a universidade formaria além de profissionais, os futuros cientistas e intelectuais da nação.

¹⁷ PAIM, *op. cit.*, pp. 50-54.

Temos, assim, definidas algumas das idéias que influenciaram a Reforma de Francisco Campos, em 1931, muitas das quais por ela apropriadas. Esta reforma veio para dar diretrizes nacionais para o ensino em todos os graus. O ministro acumulava a experiência de ter presidido reformas educacionais em Minas Gerais, em 1927-28.¹⁸

O Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, tratava da organização do ensino superior brasileiro e adotava o regime universitário como padrão. Na exposição de motivos ao chefe do Governo Provisório, o ministro Francisco Campos afirmou os objetivos da universidade:

(...) equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.

Assim como a Universidade não é apenas uma unidade didática, pois que **sua finalidade transcende ao exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada**, ela é igualmente, e é sobretudo, porque este é o carácter que a individua e a distingue das demais organizações do ensino, uma atividade social ativa e militante, isto é, um centro em contato, de colaboração e de cooperação de vontades e de aspirações, uma família intelectual e moral, que não exaure a sua atividade no círculo dos seus interesses próprios e imediatos, senão, que, como unidade viva, tende a

¹⁸ Francisco Campos era o titular do Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, pelo Governo Provisório após a “Revolução” que, liderada por Getúlio Vargas, pôs fim à República Velha.

ampliar, no meio social em que se organiza e existe, o seu círculo de ressonância e de influência, exercendo nele uma larga, poderosa e autorizada função educativa.¹⁹

Francisco Campos deixava claro que a partir desse momento, o ensino e a pesquisa seriam os critérios básicos, indicados pela legislação, para que um conjunto de escolas de ensino superior recebesse a denominação de universidade. Além disso, ela deveria possuir três institutos de ensino superior: Direito, Medicina e Engenharia, ou no lugar de um deles, uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta última era uma novidade, tendo, entre outras, uma função inédita até então na estrutura formal do ensino superior brasileiro: a preparação de professores para o ensino normal e secundário.²⁰

Desse modo, ficam estabelecidos os parâmetros que vão orientar a organização do ensino superior brasileiro. O decreto não obrigava todas as escolas a adotar a organização universitária (o que, no mais, seria impossível), mas indica que o ensino superior “obedecerá, **de preferência**, ao sistema universitário (...)”²¹

Todavia, como unir a pesquisa e o ensino em um país cuja tradição de instrução superior, ainda que voltada para o ensino profissional, teria sido sempre livresca e acadêmica, valorizadora da erudição e da retórica, sem espaço para a dúvida e o questionamento, indispensáveis ao trabalho de pesquisa? A própria concepção de universidade que a lei

¹⁹ CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, pp. 5830, 15 abr. 1931, grifos nossos. Note-se a importância da pesquisa e da ciência no processo de formação da cultura e da nacionalidade brasileiras.

²⁰ Outros aspectos importantes a serem notados é a confirmação e manutenção do regime de cátedra, apenas redefinindo o papel do professor livre docente; definição dos órgãos administrativos da universidade (reitoria e conselho universitário, diretor e congregação para as unidades) e concessão de autonomia relativa para gradualmente atingir a autonomia plena.

²¹ BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, grifos nossos.

desenhava seria impossível se esta pergunta não fosse respondida. A pesquisa científica engatinhava, atrasada em relação aos países economicamente mais desenvolvidos. A forma por qual se deu a industrialização brasileira, com a importação massiva de tecnologia, pouco estimulou a pesquisa científica e a criação de instituições com esse fim.²² Nesse sentido, foi a agricultura que, historicamente, assumiu esse papel.²³

A primeira universidade a tentar seguir a nova lei foi a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934.²⁴ Foi também a primeira a ter em sua estrutura uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (o termo “Filosofia” substituiu o nome “Educação”). Nasceu, como todas as universidades até então, do agrupamento de outras escolas superiores já em funcionamento: a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Veterinária e o Instituto de Educação Caetano de Campos, que, nos primórdios da universidade, era encarregado da formação de professores para o ensino médio.²⁵

²² ROMANELLI, *op. cit.*, p. 134.

²³ As associações científicas fundadas no Brasil reforçam esse argumento. A Academia Científica (1772-1779) e a Sociedade Literária (1786-1794), sua sucessora, criada pelo Marquês de Lavradio, tinham como finalidade buscar formas de melhorar a produtividade agrícola. Como afirma Maria Odila Dias, *op. cit.*, p. 115, o objetivo principal da Sociedade Literária era “promover a felicidade pública por meio da agricultura (...)”. No século XIX, foi inaugurado o Instituto Agrônomo de Campinas, responsável por pesquisas para combater as pragas do café.

²⁴ Outra tentativa importante de se criar uma universidade voltada para a pesquisa foi a Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935. Malgrado a sua breve existência, frutificou em seu corpo uma Escola de Ciências, lugar de altos estudos e pesquisas. Em 1939, a UDF foi fechada e a Escola de Ciências absorvida pela Universidade do Brasil (nova denominação dada à Universidade do Rio de Janeiro) com o nome de Faculdade Nacional de Filosofia. Mais detalhes podem ser encontrados em PAIM, *op. cit.*, pp. 68-80.

²⁵ A Faculdade de Farmácia e Odontologia era a antiga Escola Livre de Farmácia, instituição particular fundada em 1899. Em 1933, ela foi transferida para a rede estadual e, em 1934, incorporada à USP. Também foram ligados nominalmente à nova universidade, como “instituições complementares”, os seguintes institutos técnicos-científicos oficiais: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agrônomo de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia,

A Faculdade de Filosofia foi idealizada para ser o cérebro da USP, pois reunia em suas seções todos os ramos do conhecimento. Sua tarefa era a de promover o ensino e realizar pesquisas e altos estudos de “caráter desinteressado”. Objetivo ambicioso que, na opinião de Fernando de Azevedo, era difícil de atingir, uma vez que:

Nesse regime, [universitário] em que os problemas suscitados pela sociedade continuavam entregues aos “práticos sem técnica e aos técnicos sem ciência”, e em que dominava o interesse prático e utilitário do “profissionalismo”, cultivado através de mais de um século pelas escolas superiores de ensino profissional, não se compreendia facilmente que o estudo e o emprego das ciências aplicadas dependiam do conhecimento e dos progressos das ciências puras. Daí a resistência que tiveram de enfrentar, desde o início, as faculdades de filosofia (...), e que contribuiu extraordinariamente para retardar o seu desenvolvimento ou para deturpá-las nas suas funções essenciais.²⁶

Azevedo realça que o ranço “profissionalista” subsistia na Faculdade de Filosofia, pervertendo suas reais finalidades. Anísio Teixeira relata que havia um clima de hostilidade em relação a ela.²⁷ As outras unidades recusavam a intervenção dos “filósofos” e não aceitavam a formação propedêutica básica aos seus cursos profissionais.²⁸

História e Etnografia (que hoje é o Museu Paulista). Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980 e NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior (São Paulo 1891-1934)*. São Paulo: Loyola, 1987.

²⁶ AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1964, p.747.

²⁷ TELXEIRA, *op. cit.*, p. 46.

²⁸ As disciplinas básicas de todos os cursos se tornariam encargo da Faculdade de Filosofia, enquanto as disciplinas profissionalizantes continuariam sob a responsabilidade das faculdades já existentes. A hostilidade poderia ser explicada pela perda de influência e poder das outras unidades frente à nova faculdade. Daí a resistência de que fala Teixeira.

Ou seja, não bastava a força da lei para que a relação entre ensino e pesquisa fosse construída. Havia que se reverter um século de tradição de um ensino superior que pouco se comprometera com a pesquisa.²⁹ Como não era obrigatória a adoção do regime universitário, multiplicaram-se escolas isoladas de ensino superior. As universidades que surgiram a partir de 1931 seguiam o mesmo padrão de conglomeração de faculdades que marcou a fundação da Universidade do Rio de Janeiro.

A Constituição de 1934 criou o Conselho Nacional de Educação, já previsto pela legislação de 1931. Constava entre as suas atribuições, a confecção de um Plano Nacional de Educação, que serviria de guia para todas as ações oficiais.³⁰ Gustavo Capanema, sucessor de Francisco Campos no Ministério da Educação, organizou um inquérito, na verdade um detalhado questionário, para coletar dados que subsidiariam a elaboração do Plano Nacional de Educação. Ele foi distribuído entre professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos. Também responderam às perguntas de Capanema algumas instituições, entre elas a Associação Brasileira de Educação, a Associação Brasileira de Imprensa, a Casa do Estudante do Brasil e o Sindicato dos Proprietários de Estabelecimentos de Instrução do Distrito Federal.³¹

O inquérito, composto por 213 perguntas, abrangia muitos aspectos do ensino em todos os seus níveis, como princípios, finalidades, sentido, organização, administração,

²⁹ É preciso deixar claro que a pesquisa havia nos moldes já citados, mas fora das escolas de ensino superior. Falava-se agora na produção de conhecimento “desinteressado”, dentro das universidades, numa clara oposição ao conhecimento “prático” (de aplicação imediata) produzido até então.

³⁰ CUNHA, *op. cit.*, p. 270.

³¹ Cf. SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Edusp/Paz e Terra, 1984, pp. 176-177 e CUNHA, *op. cit.*, p. 270-271.

burocracia, conteúdo, didática, metodologia, etc.³² Esse questionário confirmava o centralismo da Reforma de 1931. Segundo Simon Schwartzman, o inquérito “(...) parecia preocupar-se menos em traçar as diretrizes gerais para a educação nacional, como determinava a Constituição, e muito mais em definir condições e procedimentos que permitissem à União o total controle, fiscalização e direção da ação educacional em todo o país.”³³

O Plano Nacional de Educação foi enviado pelo poder executivo ao Congresso Nacional em maio de 1937. Documento extenso, com 504 artigos, definia minuciosamente as formas de organização educacional. O ensino superior, abordado em 195 artigos, mais do que qualquer outro assunto do plano, dividia-se em três ramos: o de “caráter cultural puro”, para o desenvolvimento da pesquisa e o “ensino artístico, literário, científico e filosófico de ordem especulativa; o de “caráter cultural aplicado” (ensino de profissões liberais); e o de “caráter técnico”, que visava o aprofundamento de conhecimentos conseguidos nos cursos secundário e profissional médio.³⁴

O documento determinava que a universidade se organizaria em torno de grandes departamentos (filosofia, ciências e letras, ciências médicas, engenharia, belas-artes, ciências sociais e educação física), cada um formado por várias faculdades, institutos e órgão associados. Os professores classificaram-se-iam como catedráticos (admitidos por concurso público), contratados, livres-docentes e auxiliares.³⁵

Em 5 de julho de 1937, através da lei n.º 452, a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada e passou a se chamar Universidade do Brasil. Segundo Capanema, ela deveria

³² Cf. SCHWARTZMAN et alli, *op. cit.*, p.177.

³³ Cf. SCHWARTZMAN et alli, *op. cit.*, p.178.

³⁴ Cf. SCHWARTZMAN et alli, *op. cit.*, p.184.

³⁵ Cf. SCHWARTZMAN et alli, *op. cit.*, p.187.

“fixar o padrão de ensino superior de todo o país”.³⁶ Seria formada por 15 escolas superiores e 16 institutos, que colaborariam com o ensino e se ocupariam da pesquisa.³⁷ Uma novidade em relação à lei de 1931 foi a criação de uma Faculdade de Educação, desmembrando-a da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.³⁸

Em novembro de 1937, Getúlio Vargas consumou o golpe de Estado que instaurou o Estado Novo. Com o Congresso fechado, o projeto do Plano Nacional de Educação foi esquecido. O novo regime não empreendeu nenhuma reforma significativa no ensino superior. Continuou em vigor o Estatuto das Universidades Brasileiras, integrante da Reforma Campos de 1931, que definia a universidade como padrão preferencial de organização.

A estrutura formal da universidade brasileira continuou praticamente a mesma até 1968, momento em que foi reformada autoritariamente pelo governo militar. Porém, muito antes (a partir da década de 1950, mais precisamente), falava-se da necessidade de se reorganizar o ensino superior.³⁹ O movimento começou dentro das próprias universidades e

³⁶ Cf. SCHWARTZMAN et alli, *op. cit.*, p.207.

³⁷ A relação completa dessas escolas e institutos pode ser encontrada em CUNHA, *op. cit.*, p. 272. Além deles, a Universidade do Brasil contaria com um Hospital das Clínicas e com o Colégio Universitário (para o ensino secundário) e a Escola Ana Néri (ensino de enfermagem e serviço social).

³⁸ Um pouco mais tarde, em 1939, o Decreto-lei n.º 1.190, de 4 de abril, transformou a Faculdade de Educação em duas seções (pedagogia e didática) da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil. Cf. CUNHA, *op. cit.*, pp. 273-274.

³⁹ Paralelamente, foi na década de 1950 que o Estado tomou a decisão de institucionalizar seu papel como patrocinador da pesquisa científica. Em 1951, criou-se o Conselho Nacional de Pesquisas, CNPq (Lei n.º 1.310). Sua finalidade era planejar e incentivar a atividade científica. Organizado no contexto da Guerra Fria, o Conselho voltou-se inicialmente para a área de pesquisa em física nuclear, considerada como essencial para a segurança nacional. Mais tarde, perdeu essa função e passou a amparar, com bolsas e diversos outros tipos de auxílio, pesquisas em outras áreas do conhecimento vinculadas a programas de pós-graduação, com ênfase na preparação de recursos humanos. Ainda no setor de apoio à pesquisa cumpre destacar a atuação da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), criada em 1951 (Decreto n.º 29.741), cujos objetivos eram a “promoção de uma campanha para a melhoria do ensino superior no país e a realização de medidas destinadas a assegurar a existência de um quadro de técnicos, cientistas e

ganhou as páginas dos jornais. No início dos anos 60, os estudantes, reunidos na União Nacional dos Estudantes (UNE), organizaram seminários para discutir a universidade e de quais modificações ela necessitava.⁴⁰

Resumindo as posições adotadas após as discussões realizadas nestes seminários, podemos dizer que os estudantes consideravam vitais as transformações não só na universidade, mas também na sociedade brasileira. Acreditavam que a universidade tinha um papel preponderante na redução das desigualdades e na promoção do desenvolvimento social e econômico. Entre os professores e outros cientistas, esta crença era igualmente forte. Como diz Schwartzman, os cientistas sociais, por exemplo, não escreviam apenas para seus pares, mas para toda sociedade, revelando seu compromisso com a transformação da ordem vigente.⁴¹

No decorrer da década de 60, o debate em torno da universidade se intensificou. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tramitava no Congresso Nacional, gerando calorosas polêmicas. A LDB foi apresentada originalmente ao Congresso em 1948, sendo aprovada somente em 1961. Em sua versão primeira, o fulcro era a questão da centralização do ensino (propunha-se que todas as decisões a esse respeito passassem a ser de competência do governo

humanistas suficiente para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e cultural do Brasil". Em 1960, por iniciativa estadual, surge a Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Para mais detalhes sobre o CNPq, consultar PITANGUI, Jacqueline R. O Conselho Nacional de Pesquisas e institucionalização da pesquisa científica no Brasil. SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982, pp. 137-167.

⁴⁰ A UNE promoveu três seminários onde o tema principal era a reforma universitária: Salvador (1961), Curitiba (1962) e Belo Horizonte (1963). Uma das grandes preocupações dos estudantes era a questão dos excedentes: alunos qualificados no vestibular, mas para os quais não havia vagas. Para acompanhar com detalhes as discussões destes seminários, ver FÁVERO, op. cit., pp. 45-52.

⁴¹ SCHWARTZMAN, op. cit., p. 287. Isso se deu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial.

federal). O projeto original recebeu diversas emendas e, em 1959, o deputado Carlos Lacerda apresentou, depois de duas tentativas frustradas, um substitutivo que mudou o rumo das discussões.

O “substitutivo Lacerda”, como ficou conhecido, era francamente privatista, defendendo a igualdade entre escolas oficiais e particulares no que tange à distribuição de verbas públicas. O que se seguiu foi um ferrenho confronto entre os privatistas, defensores do “substitutivo Lacerda” e representados pelos donos de escolas particulares leigas e confessionais, e os publicistas, paladinos do ensino público e gratuito, reunidos na Campanha de Defesa da Escola Pública, da qual faziam parte muitos intelectuais e professores universitários.⁴²

Sancionada em 20 de dezembro de 1961, a LDB ficou marcada pela predominância dos pontos de vista privatistas. Embora o projeto do deputado Lacerda não tenha sido acatado integralmente, permaneceu no corpo da lei o princípio que determinava o financiamento de estabelecimentos privados com dinheiro público. No que diz respeito à universidade, pouco se modificou, mas houve uma mudança importante quanto à maneira de organizar o ensino superior. Vejamos o artigo 67:

⁴² Esta campanha contava com a adesão dos veteranos do Manifesto dos Pioneiros e de professores, além de líderes sindicais, estudantes e outros profissionais não diretamente ligados à educação. Entre os professores estavam: Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa-Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão e Abgar Renault.

O ensino superior será ministrado em estabelecimentos, **agrupados ou não em universidades**, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional.⁴³

A lei de 1931 preconizava que os estabelecimentos isolados seriam exceções. Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 o princípio universitário foi abandonado. A relação do ensino com a pesquisa dependeria da cooperação entre as escolas e institutos de pesquisa. Contudo, foi nesta lei que apareceu pela primeira vez uma referência aos cursos de pós-graduação, destinados a formar pesquisadores. Tratava-se do artigo 69, item b:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos: (...) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma (...).⁴⁴

Não há mais nada além deste artigo. Caberia às universidades organizar seus cursos de pós-graduação como melhor entendessem.⁴⁵ Mais tarde, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiria um parecer definindo mais detalhadamente o conceito de pós-graduação como um "(...) ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizado visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção do grau acadêmico de mestre ou doutor".⁴⁶ A institucionalização da

⁴³ BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Rio de Janeiro: Coleção AEC (12), 1969, p. 14, grifos nossos.

⁴⁴ *Idem*, *op. cit.*, p.14.

⁴⁵ SCHWARTZMAN, *op. cit.*, p. 296. As universidades não concediam de forma regular os títulos de mestre ou doutor. Era comum o aluno, ao terminar seus estudos de graduação, engajar-se diretamente em uma pesquisa sob supervisão de algum professor. Não havia programas ou currículos definidos para a formação de pesquisadores.

⁴⁶ CFE. Parecer n.º 977/65, citado por FÁVERO, *op. cit.*, p. 80.

pós-graduação, com regras rígidas e de alcance nacional, se deu somente a partir de 1968, com a reforma empreendida pelos militares, assunto que retomaremos mais adiante.

Pouco antes da aprovação final da LDB, era criada, a 15 de dezembro de 1961, pela Lei n.º 3.998, a Universidade de Brasília. Entre os mentores da nova universidade estavam Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. A intenção era criar uma universidade diferente daquelas existentes, uma instituição orgânica e integrada, que unisse ensino e pesquisa.

A organização proposta, inovadora, previa uma estrutura composta por três partes inter-relacionadas: institutos centrais de ensino e pesquisa (partes mais importantes, pois cuidariam do ensino de graduação, pós-graduação e da pesquisa), faculdades (que se encarregariam da formação profissional) e órgãos complementares de extensão. O sistema de cátedra seria extinto e em seu lugar surgiria o departamento, tido como a unidade universitária, congregando os docentes de uma mesma especialidade, responsáveis pelo ensino e pela pesquisa. Darcy Ribeiro justificava assim a criação desta universidade:

Por que criar uma universidade em Brasília?

A resposta a esta questão deve ser óbvia, em face do número de universidades inviáveis com que contamos, a reclamar recuperação ou mesmo fusão que as torne capaz de funcionar adequadamente como instituições de ensino superior e de pesquisa.⁴⁷

Esta tentativa não logrou o êxito esperado. Não cabe aqui alinhar todos os motivos que levaram à desfiguração do projeto inicial da Universidade de Brasília, mas pode-se dizer que a reviravolta política de 1964 teve grande responsabilidade nesse processo. Muitos professores

⁴⁷ RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, pp. 161-192, jul./set. 1961, p. 165.

contratados pela universidade foram demitidos ou terminaram por se demitir em protesto às arbitrariedades do novo governo. Apesar dos reveses, esta universidade antecipou proposições que só seriam retomadas na Reforma de 1968, assunto que passamos a abordar agora.

Como já foi assinalado, o debate sobre a reforma universitária começou na década de 50, suscitado pela onda desenvolvimentista do governo JK. Ganhou corpo na década seguinte e foi incluído em um conjunto maior de modificações exigidas por amplos setores da sociedade brasileira que ficaram conhecidas como “reformas de base”. Professores e alunos o iniciaram intramuros e logo ele ganhou a rua, envolvendo pessoas não diretamente ligadas à universidade. Foi bruscamente interrompido em 1964, quando, através de um golpe, os militares tomaram o poder. Estes assumiram a tarefa de reformar a universidade e excluíram dos debates aqueles a quem mais diretamente interessava o assunto, ou seja, a maioria da comunidade universitária.

A Reforma de 1968, que inspirou-se no modelo norte-americano de ensino superior, tem dois documentos iniciais. São os Decretos-lei n.º 53/66 e n.º 252/67. Eles tratavam da reestruturação das universidades federais. Neles já estavam contidas algumas das mudanças que seriam incorporadas pela grande reforma que estava por vir, como a extinção da cátedra, a instituição de um órgão central de coordenação de ensino e pesquisa, a criação de departamentos e, o mais importante, a reafirmação do princípio da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, em seu artigo primeiro. Esses decretos, todavia, eram medidas parciais, de âmbito reduzido, aplicáveis apenas às universidades federais. O artigo décimo do Decreto-lei n.º 53 diz que a União dará preferência, na concessão de subvenções e auxílios orçamentários,

às universidades não federais que seguirem esses preceitos. Assim, as demais universidades, públicas ou particulares, não estavam obrigadas a seguir tal legislação.⁴⁸

Muitos estudos foram realizados para oferecer subsídios aos legisladores. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) assinou, entre 1964 e 1968, com a United States Agency for International Development (USAID), acordos de cooperação para o desenvolvimento da educação. A ação dessa agência tinha por fim consolidar a influência norte-americana na vida cultural e intelectual do Brasil.⁴⁹ Merecem atenção particular os acordos firmados em 1965 e 1967, que tratam da reformulação do ensino superior. Os resultados das avaliações da USAID foram utilizados pela Comissão Meira Matos, instituída em 29 de dezembro de 1967, pelo Decreto n.º 62.024, e também pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, criado pelo Decreto n.º 62.937, de 02 de julho de 1968.⁵⁰

Tanto a Comissão Meira Matos quanto o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária tiveram influência decisiva na elaboração da Lei n.º 5.540, publicada em 28 de novembro de 1968. Ela incorporou a maioria das sugestões feitas e definiu o padrão legal de ensino superior que até 1996 vigorou no país. No artigo primeiro encontramos os objetivos do ensino superior, definidos como “a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”.⁵¹ No artigo seguinte está a reafirmação dos princípios de 1931:

⁴⁸ Para a íntegra desses decretos-lei, ver CARVALHO, Guido de Ivan. *E ensino Superior - Legislação e Jurisprudência*. Rio de Janeiro: MEC, 1969, pp. 63-68.

⁴⁹ ROMANELLI, *op. cit.*, pp. 209-216.

⁵⁰ Para detalhes sobre a Comissão Meira Matos e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, podem ser consultadas as obras de FÁVERO, *op. cit.*, pp. 60-66; e de ROMANELLI, *op. cit.*, p. 216-228.

⁵¹ CARVALHO, *op. cit.*, p. 74.

O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades, e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado”.⁵²

Note-se que a lei recupera a universidade como modelo de organização do ensino superior, coisa prescindida pela LDB, indo mais adiante. Mesmo em estabelecimentos isolados deveria ser obedecido o princípio de unidade entre ensino e pesquisa. Vejamos agora, resumidamente, as outras mudanças promovidas pela nova lei.

1) *Departamentalização*. Já presente no Decreto-lei n.º 252/67, extinguiu a cátedra, criando em seu lugar o departamento, referido no parágrafo 3º do artigo 11 como “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal e compreenderá disciplinas afins”. A intenção seria impedir a duplicação de recursos e esforços para execução de um mesmo objetivo. No departamento se reuniriam os professores de uma mesma área de conhecimento.

2) *Criação de órgãos centrais de supervisão do ensino e da pesquisa*. Seguindo o exemplo da Universidade de Brasília, estes novos órgãos teriam funções deliberativas e contariam com docentes de todos os setores básicos. A direção da universidade poderia instituir ainda órgãos setoriais, com o intuito de favorecer a integração das atividades de suas unidades.⁵³

3) *Adoção do regime de tempo integral e de dedicação exclusiva*. Segundo o artigo 34, “as universidades deverão progressivamente e na medida de seu interesse e de suas possibilidades, estender a seus docentes o Regime de Dedicação Exclusiva às atividades de

⁵² CARVALHO, *op. cit.*, p. 74, grifos nossos.

⁵³ Ver o artigo 13 da referida lei.

ensino e de pesquisa”. Pretendia-se que o professor, dedicado exclusivamente ao ensino e à pesquisa, fortalecesse o vínculo entre essas duas atividades, ao mesmo tempo que melhorava a qualidade de ambas.

4) *Unificação do vestibular*. Anteriormente, cada unidade universitária preparava suas provas de admissão. A partir da nova lei (art. 21, parágrafo único), o vestibular seria unificado, isto é, uma mesma prova selecionaria os candidatos para todos os cursos, exigindo os conhecimentos ministrados em nível de 2º grau.

5) *Pós-graduação*. A Lei n.º 5.540, além de definir, como já havia feito a LDB de 1961, que as universidades ministrariam cursos de pós-graduação (item “d” do artigo 17), delegou para o Conselho Federal de Educação a tarefa de baixar as normas gerais de organização destes cursos (artigos 24 e 26).

Em 1969, o CFE emitiu o Parecer n.º 77, extenso documento regulando os cursos de pós-graduação. Para implantar uma política nacional de pós-graduação foi criado, pelo Decreto n.º 73.411, de 04 de janeiro de 1974, o Conselho Nacional de Pós-graduação. No ano de criação do conselho, órgãos governamentais confeccionaram e apresentaram à nação e à uma surpresa comunidade científica, o Plano Nacional de Pós-graduação. Pensava-se que o governo abriria espaço para que todos discutissem o documento. Entretanto, ele foi apresentado como definitivo. Ele estabelecia um modelo único de pós-graduação para todas as universidades.⁵⁴

Enfatizando esses pontos, o que não esgota evidentemente a análise da reforma universitária, nossa intenção é demonstrar a disposição da Reforma de 1968 de retomar e afirmar a universidade como a melhor forma de sistematização do ensino superior. Ela seria o

⁵⁴ PAOLI, Niuvenius J. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas: Editora da Unicamp, 1985, p. 18.

lugar não só da formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas a responsável pela pesquisa, que se daria no espaço da pós-graduação.⁵⁵

Tal disposição não significou que as escolas isoladas desapareceram ou que sua proliferação diminuiu. Pelo contrário, elas prosperaram, mormente as particulares, aproveitando a limitação da abertura de vagas na universidade pública. O governo optou por investir em pesquisa, o que significava destinar a maior parte do dinheiro para a pós-graduação. A expansão do ensino de graduação ficou por conta da iniciativa privada. Todavia, as instituições particulares constituídas com o nome de universidade, descontadas umas poucas instituições, estavam longe de satisfazer o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa expresso na lei.

É esse o modelo, concebido no contexto político do regime militar, que perdurou por quase 30 anos. O local preferencial da pesquisa passou a ser a universidade, mais precisamente, os cursos de pós-graduação. A institucionalização deste espaço próprio para a pesquisa teve efeitos curiosos. As atividades didáticas, identificadas com a graduação, ficaram desprestigiadas, pois roubavam tempo importante do trabalho de investigação. A graduação passou a ser encarada como o lugar de reprodução ou consumo de conhecimentos produzidos na pós-graduação.

Como enfatiza Edmundo Campos Coelho, a pós-graduação desvinculou-se do sistema nacional de ensino e passou a girar ao redor do sistema de Ciência e Tecnologia.⁵⁶ A

⁵⁵ PITANGUI, *op. cit.*, pp. 150-51. Os planos de desenvolvimento econômico dos governos militares davam grande importância à pesquisa científica, tida como fundamental nesse processo. O Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) de 1968/1970, por exemplo, foi o primeiro a propor sistematicamente uma política de ciência e tecnologia para o país. Os militares também fortaleceram o papel do CNPq (que, em 1975, tomou-se uma Fundação e teve seu nome alterado

universidade não controla o dinheiro destinado ao financiamento de pesquisas. Com isso, ela se tornou o espaço de alocação de recursos estruturais (salas de aula, bibliotecas, laboratórios) e de pesquisadores. Podemos entrever um paradoxo: de um lado a reafirmação do princípio de indissolubilidade entre ensino e pesquisa, e de outro, a desvalorização do ensino de graduação, em virtude da importância atribuída à pós-graduação. Há a definição de dois campos próprios: o do ensino, representado pela graduação, e o da pesquisa, corporificado na pós-graduação.

Em 1985, encerra-se o ciclo militar com a eleição indireta de Tancredo Neves. O presidente eleito, durante a campanha, prometia dar atenção especial à educação, sobretudo à universidade, que reclamava reformas urgentes. Contudo, Tancredo faleceu antes de tomar posse, consternando a nação.

No ano seguinte, José Sarney, vice na chapa de Tancredo Neves, levou adiante a promessa do presidente morto. Constituiu-se o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES),⁵⁷ que, após certo tempo de estudos, contestou em seu relatório o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, classificando-o como estranho à

para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) como elaborador e coordenador de política científica e tecnológica.

⁵⁶ COELHO, Edmundo Campos. *Ensino e Pesquisa: um casamento (ainda) possível*. SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Pesquisa Universitária em Questão*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986, p. 99.

⁵⁷ O GERES foi criado pelo Ministério da Educação e Cultura para ampliar as discussões levantadas pela Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior, que, em 1985, elaborou um relatório intitulado *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*. A intenção do MEC ao criar o GERES era debater com a comunidade acadêmica as propostas da Comissão e preparar as medidas administrativas e legais para uma possível reforma. Criado pela portaria n.º 100, de 06 de fevereiro de 1986, e instalado pela portaria n.º 170, de 03 de março de 1986, o Grupo era integrado por Antônio Octávio Cintra, Getúlio Pereira Carvalho, Paulo Elpidio de Menezes Neto, Edson Machado de Souza e Sérgio Christiano de Leers Costa Ribeiro.

tradição do ensino superior brasileiro.⁵⁸ Assim, não considerava indispensável a manutenção do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa como critério principal para a caracterização da instituição universitária. O GERES propunha que uma nova definição para a universidade poderia ser encontrada no conceito de autonomia.⁵⁹

A conclusão do grupo baseava-se no fato de que, apesar da Reforma de 1968 ter indicado a universidade como forma de organização para o ensino superior, a maioria dos estudantes estava matriculada em estabelecimentos isolados, mantidos pela iniciativa privada. A relação entre ensino e pesquisa nestas escolas provavelmente não se concretizava, visto que o grosso das pesquisas de alto nível concentravam-se nas universidades públicas.⁶⁰

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)⁶¹ confrontou o GERES e saiu em defesa do princípio, ponderando que ele deveria ser considerado como

⁵⁸ “Esta concepção de universidade [que une ensino e pesquisa] tomada como natural, esvaziada, portanto, de seu conteúdo histórico, introduz um elemento estranho à tradição de nosso ensino superior: a pesquisa”. Relatório - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior in Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras. **Reforma Universitária: propostas e controvérsias**. Brasília, s.n., 1987, Estudos e Debates, 13.

⁵⁹ Para o GERES, a diferenciação da instituição universitária estaria, historicamente, ligada ao conceito de autonomia. A universidade moderna se libertou da tradição escolástica medieval e passou a se empenhar na “busca da verdade sem restrições”. Desse modo, a autonomia, mais do que a união entre ensino e pesquisa, deveria ser o critério para caracterizar a universidade como forma distinta de organizar o ensino superior. Relatório, *op. cit.*, p. 17.

⁶⁰ “Na prática, do conceito de Universidade que une indissociavelmente ensino e pesquisa, aliado à condição de universalidade de campo sobrevive apenas esta última como condição para a concessão do título de Universidade. Além disso, os condicionamentos econômicos ligados ao custo da atividade de pesquisa faz com que apareça uma clivagem entre as instituições públicas e privadas, sendo estas últimas caracteristicamente ligadas à idéia de ‘Universidades de ensino’”. Relatório, *op. cit.*, p. 16.

⁶¹ Não só a SBPC manifestou-se contra o relatório do GERES. Também outras entidades como o CRUB, a UNE, a ANDES, a FASUBRA, a CAPES e os reitores das três universidades estaduais paulistas demonstraram sua rejeição ao relatório. As respostas de algumas destas entidades podem ser encontradas no volume acima citado, publicado por iniciativa do CRUB.

critério para o reconhecimento das universidades.⁶² Em 1988, ele foi incluído na Constituição e, como queria a SBPC, tido como a marca de distinção da universidade.⁶³

Desde este mesmo ano, o Congresso Nacional discute a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após exaustivas discussões na Câmara e muitas modificações, o projeto passou ao Senado, e foi substituído por um novo, elaborado pelo senador Darcy Ribeiro. A nova LDB (Lei no 9.394), que passou a ser chamada de "Lei Darcy Ribeiro", foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de dezembro de 1996.

Nesta lei não é mais mencionada a indissociabilidade de ensino e pesquisa como um princípio fundante de todo o ensino superior.⁶⁴ A universidade também não é mais tida como o seu padrão preferencial de organização (art. 45).⁶⁵

⁶² PAOLI, Niuvenius J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. *Cadernos CEDES - Educação Superior: autonomia, pesquisa, extensão, ensino e qualidade*, São Paulo, n. 22, pp. 27-52, 1988.

⁶³ Como nos informa PAOLI, *idem*, p. 28, em 1987, por ocasião da Assembleia Nacional Constituinte, organizou-se um Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Este fórum defendia o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino superior. Era composto pelas seguintes entidades: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPED, CBP, CEDES, CGT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE.

⁶⁴ O artigo 43 da lei 9.394 estabelece como finalidades da educação superior: "(I) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; (II) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar para a sua formação contínua; (III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (IV) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; (V) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; (VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e

A legislação complementar que se seguiu reafirmou tais tendências da Lei de Diretrizes e Bases.⁶⁶ O decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, regulamentou, entre outros, o artigo 45 da LDB.⁶⁷ Segundo o artigo 8º desse decreto, as instituições de ensino superior classificam-se em: I) universidades, II) centros universitários, III) faculdades integradas, IV) faculdades, V) institutos superiores ou escolas superiores.

O artigo seguinte estabelece que, conforme o disposto no artigo 207 da Constituição federal, as *universidades* caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Dispõe ainda que, para a criação de universidades especializadas (unidisciplinares), deve ser comprovada a existência de atividades de ensino e pesquisa nas áreas básicas e aplicadas (o texto é omissivo quanto à extensão).

Os centros universitários, na definição do decreto (artigo 12), devem abranger uma ou mais áreas do conhecimento e se caracterizarem pela excelência do ensino oferecido e pela qualificação de seu corpo docente, nos termos das normas baixadas pelo Ministério da Educação.⁶⁸ Não é necessário que realizem pesquisa e têm “autonomia para criar, organizar e

benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituições.”

⁶⁵ Diz o artigo 45: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”.

⁶⁶ Essa nova legislação pode ser encontrada em ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Ensino Superior: legislação atualizada 1 – 1997**. Brasília: ABMES, 1998 (organizadora Cecília Eugenia Rocha Horta).

⁶⁷ A primeira versão dessa regulamentação foi o decreto n.º 2.207, de 15 de abril de 1997. Ele foi revogado quando da publicação do decreto n.º 2.306. Esta nova legislação retomou algumas propostas do GERES e do MEC feitas em 1986.

⁶⁸ Segundo a portaria n.º 639, de 13 de maio de 1997, a comprovação da excelência do ensino será feita com base nos seguintes critérios: I) capacidade financeira, administrativa e de infra-estrutura da instituição; II) qualificação acadêmica e experiência profissional do corpo docente; III) condições de trabalho do corpo docente; IV) resultados obtidos no exame nacional de cursos (o “provão”) e em outras formas de avaliação da qualidade de ensino; V) atividades de iniciação científica e de prática profissional para os alunos.

extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes” (parágrafo 2º). Os centros universitários poderão, ainda, usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, de acordo com o parágrafo 2º do artigo 54 da LDB.⁶⁹

Em resumo, de acordo com essa nova legislação, as universidades continuam sendo regidas pelo princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Admite-se que o ensino superior se organize de outras maneiras, como centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas ou escolas e institutos superiores. Apenas da universidade se exige produção científica de alto nível. A pesquisa define a instituição universitária e é o pré-requisito para que lhe seja concedida a autonomia plena.⁷⁰ Espera-se que, com a devida fiscalização do Estado, as instituições que não tem por finalidade a pesquisa e sim o ensino, possam fornecer uma instrução superior profissional adequada.⁷¹

Percebe-se claramente que o modelo gestado na década de 1920 e incorporado pelas leis educacionais de 1931 e 1968 está sendo abandonado. A universidade como padrão único de organização é prescindido pela legislação. Contudo, ela ainda ocupa um papel central.

⁶⁹ Diz esse parágrafo: “Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.”

⁷⁰ As portarias do Ministério da Educação, publicadas em 13 de maio de 1997, anteciparam essa tendência do decreto 2.306. A portaria n.º 637, que dispõe sobre o credenciamento de universidades, afirma, em seu terceiro artigo, que uma universidade poderá funcionar se apresentar atividade efetiva de pesquisa em, no mínimo, três áreas; pós-graduação implantada; infra-estrutura adequada de pesquisa e a existência de um fundo de pesquisa destinado ao financiamento de projetos acadêmicos, científicos e tecnológicos da instituição, com recursos equivalentes a, no mínimo, 2% do orçamento operacional da instituição. A portaria n.º 638 trata da autorização para a abertura de cursos fora da sede da universidade. A autorização fica vinculada ao desenvolvimento de pesquisa na localidade do novo curso.

Caber-lhe-ia, além de suas atribuições de desenvolvimento da pesquisa básica e aplicada, formar docentes qualificados através de programas de pós-graduação para as outras instituições de ensino superior.

O objetivo da pesquisa

Esta pesquisa nasceu com o intuito de se compreender quais as motivações que estavam por trás da proposta de união entre ensino e pesquisa no modelo formal de ensino superior no Brasil. Identificamos os anos 20 como o momento onde se desenrolou importante debate acerca da necessidade de se criar universidades no Brasil e de quais seriam as suas funções.

Duas instituições, dada a sua proeminência nesse debate, foram escolhidas como o foco do estudo: a Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação.⁷² Investigamos os seus periódicos e publicações, assim como a bibliografia disponíveis sobre elas. Na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro encontramos outros periódicos, publicados nos

⁷¹ Para regulamentar o credenciamento de instituições isoladas de ensino superior foi publicada a portaria n.º 640, em 13 de maio de 1997, exigindo, ainda que não seja obrigatória a atividade de pesquisa, a existência de bibliotecas, laboratórios e professores titulados.

⁷² Tanto a Academia Brasileira de Ciências quanto a Associação Brasileira de Educação têm sua sede na cidade do Rio de Janeiro. A Academia Brasileira de Ciências ainda é bastante ativa, congregando nomes importantes da ciência nacional. Conta com subvenções públicas e tem voz em órgãos governamentais responsáveis pela política de ciência e tecnologia (o resumo das atividades atuais da Academia pode ser encontrado em seu endereço na rede mundial de computadores: <http://www.abc.org.br>). Além disso, participa de programas científicos nacionais e internacionais. Conta com organizada biblioteca e seus documentos de fundação encontram-se em grande parte preservados. A Associação Brasileira de Educação encontra-se em situação precária. Enfrentando crônicas dificuldades financeiras, mudou várias vezes de sede. Seus arquivos foram quase inteiramente perdidos, restando alguns poucos documentos, ainda em fase de organização. Não conta com qualquer apoio governamental, vivendo da contribuição de seus poucos sócios. O que existe de ordem em seus arquivos deve-se à ação solitária de sua bibliotecária.

anos 20, que contavam com a colaboração de membros da Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação.

Defendemos a hipótese de que a idéia de associar ensino e pesquisa, duas atividades, por natureza, tão diferentes entre si, fazia parte de um projeto de universidade (e também de transformação da sociedade) de um determinado grupo de intelectuais, que estavam reunidos em torno da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação. Grande parte desse projeto vai ser incorporado ao modelo universitário definido pela legislação educacional após 1930.

A Academia Brasileira de Ciências foi criada com o objetivo principal de defender a “ciência pura”, que encontrava poucos espaços nas instituições públicas. A pesquisa científica voltava-se quase totalmente para a solução de problemas práticos. A Associação Brasileira de Educação surgiu para estudar os problemas educacionais e, se possível, ajudar a solucioná-los. Essa entidade era fruto do “entusiasmo pela educação”, crença difusa nos anos 20 de que a resolução de todos os problemas do país dependeria da universalização da instrução escolarizada. De acordo com essa forma de pensar, a educação deveria ser a prioridade zero.

Idéias-chave na construção da pesquisa

A pesquisa se estrutura em torno de cinco idéias principais:

1) um dos motivos para justificar a união do ensino à pesquisa científica (fosse ela de tipo puro ou aplicado) residiria na tentativa de melhorar a qualidade do ensino;

2) a universidade de ensino e pesquisa seria uma forma de produzir, a partir de métodos científicos, saber original sobre o país. De posse desse saber, ficaria mais fácil resolver os problemas da nação;

3) a produção de saber original se ligaria à idéia de consolidar a cultura nacional. Uma cultura nacional daria o caráter original de nossa civilização. Para isso, era muito importante a existência de uma “ciência nacional”. A edificação da cultura nacional estaria a cargo de uma elite, que seria preparada pelas universidades;

4) a universidade se apresentava como o campo de atuação privilegiado de uma *intelligentsia* e seus projetos de sociedade, sobretudo para um novo tipo intelectual: o cientista puro. A ciência seria uma forma de legitimar esse tipo e também a sua intervenção na sociedade;

5) a idéia de uma universidade de ensino e pesquisa encontrar-se-ia, levando em conta as colocações precedentes, de acordo com um projeto mais amplo, que chamaremos aqui de “projeto de modernização”. O primeiro passo para a modernização, supomos, seria a construção da identidade nacional.

Muitas dessas idéias já estavam presentes no século XIX. Mas acreditamos que a novidade estava na sua vinculação a um projeto coeso de defesa da ciência desinteressada, organizado pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação. A novidade também se encontra na tentativa de criação desse novo sujeito social, o cientista, ou seja, aquele que vivesse exclusivamente de sua atividade, não precisando exercer outra profissão, como era comum naqueles dias.

A ordem de apresentação dos resultados

No primeiro capítulo faremos o esboço do quadro intelectual dos anos 20, com base em alguns conhecidos trabalhos sobre o tema. Daremos especial atenção à construção histórica do conceito de *intelligentsia*. Em seguida, apresentaremos uma caracterização geral das discussões nos campos da ciência e da educação, procurando mostrar que estas refletiam as preocupações dos intelectuais.

Destacaremos o papel desempenhado pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação na defesa de uma concepção de ciência que deveria ser unida ao ensino dentro das universidades. Demonstraremos que a luta pela ciência pura não foi feita apenas retoricamente, mas que se organizou um definido e coeso projeto para a sua consolidação. Este projeto estava referenciado a outro mais amplo para a sociedade, ou ainda, a um pensamento utópico.

No segundo capítulo, verificaremos como se pode usar a categoria *intelligentsia* para tratar dos intelectuais reunidos na Academia Brasileira de Ciências e na Associação Brasileira de Educação. Analisaremos ainda os inquéritos sobre a questão universitária realizados pelo jornal **O Estado de São Paulo** e pela Associação Brasileira de Educação. Na parte final deste capítulo, nos ocuparemos da Reforma Francisco Campos, mostrando quais propostas do projeto universitário dos intelectuais foram incluídas na legislação educacional, o que reforça a nossa hipótese de que os intelectuais dos anos 20 eram dotados de um projeto para a sociedade ou, segundo os termos de Karl Mannheim, de um pensamento utópico.

Na conclusão faremos um breve resumo das discussões apresentadas nos dois capítulos precedentes, destacando seus pontos mais importantes. Também atualizaremos, de forma não exaustiva, o debate em torno do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa e de como ele tem se realizado em nosso sistema universitário.

Esta discussão apresenta dois atores principais. De um lado, o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e de outro Eunice Durham, co-responsável pela elaboração das propostas oficiais que vêm sendo implementadas. O primeiro defende a manutenção das universidades de ensino e pesquisa como padrão de organização da educação superior. O segundo advoga a diversificação do modelo, admitindo a existência de instituições que se dediquem apenas ao ensino. Procuraremos mostrar quais os argumentos usados por cada um deles na defesa de suas posições.

CAPÍTULO 1

INTELECTUAIS, EDUCAÇÃO E CIÊNCIA NOS ANOS 20

A década de 1920 foi um dos momentos mais importantes no debate acerca da universidade no Brasil. Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, prevista em lei desde 1915, mas efetivada apenas em 1920, reacendeu-se o debate sobre como organizar o ensino superior. Também nesse período ganhou força a defesa de uma determinada idéia de ciência e que ela deveria ter o seu lugar dentro da universidade, ao lado do ensino. Assim, a universidade prepararia não só profissionais, mas também cientistas.

O objetivo desta pesquisa é justamente investigar o surgimento da proposta de associar ciência e ensino e os projetos de universidade que podem estar contidos nesse tipo de associação. Antes, porém, é preciso fazer uma caracterização do “clima intelectual” da época, isto é, apontar quais eram os temas e preocupações que se colocavam para os intelectuais que se debruçavam sobre a questão educacional. Através dessa caracterização, nossa intenção é indicar como se estruturava o campo intelectual na década de 1920 e que as questões relativas ao ensino e à pesquisa não se apresentavam isoladas ou autônomas em relação debate intelectual mais amplo.

Os anos 20 foram escolhidos por dois motivos principais. Em primeiro lugar, acreditamos que as discussões sobre universidade que aconteceram nesse momento definiram um modelo formal de organização que vigorou, nos seus grandes traços, até muito recentemente. Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, abriu-se um debate sobre a melhor forma de organizar o ensino superior. Em 1924, surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), que chamaria para si esse debate, promovendo

inquéritos e conferências para tratar do problema. A Academia Brasileira de Ciências (ABC), existente desde 1916, também lutava pela constituição de uma verdadeira universidade (já que a do Rio de Janeiro era considerada apenas uma junção artificial de escolas superiores sem organicidade).

Em segundo lugar, foi na década de 1920 que se construiu o projeto moderno brasileiro. Segundo De Lorenzo e Costa, os anos 20 podem ser entendidos como um momento em que o país vive uma “aceleração histórica”. Surgem novos atores políticos (operários, classe média, militares) e novas idéias. O modelo agro-exportador e o poder oligárquico davam mostras de esgotamento. A vida política, social e econômica entra em processo de transformação.¹ A Segunda Revolução Industrial, que começava a chegar por aqui, acentuava o sentimento de distanciamento e atraso, mas também despertava o interesse por nossas particularidades.²

O marco simbólico da “modernidade” no Brasil é a Semana de Arte Moderna de 1922. Neste ano outros eventos importante também tiveram lugar: a primeira revolta tenentista, a criação do Centro D. Vital (que reunia os pensadores católicos), a fundação do Partido Comunista e as comemorações do centenário da Independência.

¹ DE LORENZO, Helena de Carvalho e COSTA, Wilma Peres da. *A Década de 1920 e as origens do Brasil Moderno*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997, pp. 8-9.

² DE LORENZO e COSTA, *op. cit.*, p. 10. Ronaldo de Brito fala sobre a arte no período, mas suas palavras também podem ser referidas à realidade como um todo: “(...) nossa arte introjetava subjetivamente, mais do que vivia objetivamente a questão da técnica e da ciência. Ela não resultava do choque direto com a estrutura lógica do real e sim de um anseio esperançoso, um pouco angustiado, diante do mundo moderno... Porque, a rigor, gostaríamos, queríamos ser modernos. Aí aparece a verdade deslocada - o simples querer prova que não éramos”. A semana de 22, o trauma do moderno. VV. AA. *Sete Ensaios sobre o Modernismo*. Rio de Janeiro, Funarte, 1983, p. 15 (Cadernos de Texto 3) apud LAHUERTA, Milton. *Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização*. DE LORENZO e COSTA, *op. cit.*, p. 96.

O mal estar com o atraso do Brasil em relação às nações civilizadas, incomodava a todos os intelectuais, independente da filiação ideológica. Importava, pois, a *modernização* do país. Acreditamos que o esforço para a criação de uma “verdadeira” universidade, feito por muitos intelectuais, fez parte desse projeto de modernização do Brasil. Daí a importância desse estudo.

Inicialmente, faremos uma caracterização mais geral, discutindo algumas obras sobre os intelectuais na década de 20 e destacando os principais temas que os ocupavam. Em seguida, tentaremos coordená-la com as questões próprias das esferas científica e educacional.

Intelectuais e Sociedade

Daniel Pécaut,³ ao falar sobre os intelectuais brasileiros do período que vai de 1925 a 1940, conceitua-os, apoiando-se em Mannheim, como uma “classe social sem vínculos”, que reclamava um projeto nacional. As ligações que mantinham com vários grupos sociais seriam apenas uma estratégia para aumentar sua influência. Acreditavam que era preciso escapar do “atraso” e que sua vocação (ou missão) seria conduzir a nação ao encontro de si mesma. A grande preocupação dos intelectuais era a construção da identidade e das instituições nacionais. A nação e a nacionalidade já existiriam, faltariam ainda as instituições para dar forma política à nação e ao povo brasileiro.⁴

³ PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a Política no Brasil - Entre o Povo e a Nação**. São Paulo: Ática, 1990.

⁴ PÉCAUT, *op. cit.*, p. 8-9.

Outra característica marcante da geração 25-40, segundo Pécaut, seria a sua disposição para a ação. A publicação do livro **O Problema Nacional Brasileiro**, em 1915, por Alberto Torres, pode ser o indicativo dessa disposição. Resumidamente, o autor convoca os intelectuais para formar a “consciência e a organização nacionais”. Na verdade, esta obra representaria uma “ida ao real” por parte dos intelectuais, ou seja, mostra seu interesse em conhecer mais detalhadamente a sociedade brasileira.⁵ Um ímpeto reformista dominava a muitos. Como assinala Pécaut:

No Brasil dos anos 20, os projetos dos intelectuais eram inseparáveis da vontade de contribuir para fundamentar o cultural e o político de uma forma diferente. Tudo estava em jogo ao mesmo tempo. Instituição alguma escapou à necessidade de assumir uma nova legitimidade: tanto a Igreja como o Exército, tanto o Estado como os estabelecimentos de ensino superior. A intervenção política dos intelectuais inseriu-se em uma conjuntura de recriação institucional.⁶

A República, proclamada em 1889, terminaria por ser frustrante para os intelectuais. O novo regime, que trazia a promessa de ampliar a participação popular, perdia-se no jogo das oligarquias, bem traduzido na “Política dos Governadores”. Para os intelectuais, fazia-se necessária uma mudança urgente.

⁵ A preocupação em explicar a nação e buscar sua identidade estão em outras obras do período: Oliveira Vianna, **Evolução do Povo Brasileiro** (1923); Mario de Andrade, **Macunaíma** (1928); Paulo Prado, **Retrato do Brasil** (1928); Gilberto Freyre, **Casa Grande & Senzala** (1933). Na Semana de Arte Moderna de 1922 esta preocupação também se evidencia. A “marcha ao real”, no dizer de Pécaut, consistia em mostrar que já havia a unidade nacional, faltava o seu fortalecimento pela via institucional, ou seja, faltava criar as instituições corretas para organizar a vida nacional.

⁶ PÉCAUT, *op. cit.*, p. 22.

Pécaut não diz diretamente, mas fica subentendido que o intelectual é membro da elite dirigente do país, ou melhor, tem sua origem nas classes dominantes ou em outras ligadas às primeiras. Eles também “não dispunham de um princípio de identidade que remetesse a vínculos institucionais”.⁷ Estes vínculos seriam estabelecidos apenas quando da criação da Universidade de São Paulo (1934) e da Universidade do Distrito Federal (1935).

Pécaut define três perfis de intelectuais: o advogado, o engenheiro (influenciado pelo positivismo e pela visão técnica do poder) e o homem de cultura. A legitimidade do intelectual, de uma maneira geral, era dada pela complementaridade dos saberes que apresentavam, quais sejam: o relativo às massas cegas de quem se diziam condutores; o que dizia respeito à formação da cultura e o que versava sobre a organização do político.⁸

A “ideologia de Estado”, conforme a formulação de Bolívar Lamounier e citada por Pécaut, era uma tinta a mais a compor o retrato dos intelectuais.⁹ Boa parte deles, de “conservadores” a “progressistas”, defendiam que o Estado deveria ser o agente unificador da sociedade e criador da nação, visto que o povo seria incapaz de tal proeza.

Desta caracterização que Pécaut faz dos intelectuais levantamos alguns problemas. Definindo-os como “classe social sem vínculos”, situa-os como projetados acima da

⁷ PÉCAUT, *op. cit.*, p. 34.

⁸ PÉCAUT, *op. cit.*, p. 39.

⁹ Segundo Bolívar Lamounier, a “ideologia de Estado” surgiu com a crítica que alguns pensadores como Alberto Torres, Oliveira Vianna, Azevedo de Amaral e Francisco Campos faziam ao modelo constitucional de 1891, que consagrava a descentralização. O autor alerta que à “ideologia de Estado” não corresponde diretamente nenhum autor. Resumindo o seu argumento, diz ele que “a transformação do pensamento político no período considerado [a Primeira República] deve ser entendida basicamente como a formação de um sistema ideológico orientado no sentido de conceituar e legitimar a autoridade do Estado como princípio tutelar da sociedade”. LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República -

sociedade, uma espécie de vanguarda.¹⁰ Entretanto, os laços que mantinham com as elites não eram mera estratégia para ver seu poder de interferência aumentado. Ademais, eles próprios faziam parte das elites.

O que merece atenção na análise de Pécaut é a relação dos intelectuais com o Estado. Ele era visto como o único capaz de empreender as reformas ou implantar o projeto nacional demandado pelos intelectuais, já que estes diagnosticavam alguns elementos formadores da nação, mas não constatavam a existência de uma sociedade civil organizada. Entretanto, o autor não procura dar conta das contradições que poderiam derivar da atuação intelectual pela via estatal. Apenas diz que se os intelectuais ou se identificavam com o Estado ou se opunham a ele, sem dar contas de trajetórias alternativas.

Sérgio Miceli,¹¹ em estudo que investiga as relações entre os intelectuais brasileiros e a classe dirigente brasileira, também nos oferece uma caracterização dos intelectuais do período referido. Sobre a sua origem, comenta:

A maioria dos intelectuais desse período [1920-1945] pertencia a famílias de “parentes pobres” da oligarquia [de São Paulo], ou então, a famílias de longa data especializadas no desempenho de cargos políticos e culturais de maior prestígio.¹²

De acordo com ele, os intelectuais mantinham ligações diretas ou indiretas com as elites dirigentes. Contudo, eles não eram um todo homogêneo e apresentavam divisões

Uma interpretação. FAUSTO, Bóris (org.) *História Geral da Civilização Brasileira - O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978, Tomo III, vol. 2, pp. 343-374.

¹⁰ PÉCAUT, *op. cit.*, p. 9.

¹¹ MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1940)*. São Paulo: DIFEL, 1979.

internas: havia aqueles oriundos de famílias em decadência que tentaram os empreendimentos mais arriscados dentro do trabalho intelectual (o romance social, as ciências sociais, etc.), e outros, provenientes da “fração intelectual da classe dominante”, que se dedicaram ao trabalho intelectual mais bem pago e prestigioso (o pensamento político, a carreira jurídica, etc.).¹³ Em resumo, “as profissões intelectuais constituem um terreno de refúgio reservado aos herdeiros das famílias pertencentes à fração intelectual [das classes dominantes] e, sobretudo, aos filhos das famílias em declínio”.¹⁴

Miceli assinala que muitos intelectuais ao assumirem cargos públicos contribuíram decisivamente para a reorganização do poder após a Revolução de 1930.¹⁵ Em São Paulo, por exemplo, diz que o trabalho intelectual estava referenciado ao projeto de hegemonia política da burguesia. A Semana de Arte Moderna de 1922, a criação da Universidade de São Paulo e outras iniciativas no campo da educação e da cultura integravam esse projeto, que pretendia reformar o sistema oligárquico, mas sem mudar as condições de representação do operariado e de setores médios urbanos.¹⁶

O tratamento dado por Miceli aos intelectuais acompanha trajetórias individuais, procurando extrair um *modelo de ação coletiva*. O que é importante no livro de Miceli é o detalhamento da relação dos intelectuais com o Estado e todos os problemas e impasses daí advindos.

¹² MICELI, *op. cit.*, p. XXI.

¹³ Miceli chama estes dois grupos, respectivamente, de “parentes pobres” e “herdeiros”. MICELI, *op. cit.*, p. XXI-XXII.

¹⁴ MICELI, *op. cit.*, p. XXII.

¹⁵ Cabe aqui ressaltar a crítica que Pécaut faz à análise de Miceli. Segundo o primeiro, Miceli considera que os intelectuais, sobretudo aqueles vindos de famílias tradicionais em declínio, procuravam o Estado basicamente para manter suas posições nas elites dirigentes e seu “status”

Outra tentativa interessante de definir o que seria a “inteligência brasileira” é a de Guerreiro Ramos, exposta por Lúcia Lippi de Oliveira.¹⁷ Guerreiro Ramos considera o tipo de produção como o primeiro critério para classificar os intelectuais. Ele buscou rastrear aqueles que tivessem produzido alguma teoria sobre a sociedade brasileira. O autor diz que “o pensar independente e a militância” são as “características fundamentais” da *intelligentsia*.¹⁸ Ao falar de teoria, Guerreiro Ramos não diz se ela estaria vinculada necessariamente a um projeto de sociedade. Parece indicar mais um esforço de compreensão totalizante do real. Mas deixa claro, quando faz alusão à “militância”, que o conhecimento produzido por esse esforço destina-se à transformação social.¹⁹

Pode-se dizer, através da análise de Guerreiro Ramos, que o intelectual também é um político, na acepção de entregar-se à ação e à defesa de uma causa. A politização do intelectual tem uma meta bem definida: a organização de um Estado nacional para dar forma política ao povo brasileiro.²⁰ Lúcia Oliveira faz notar que esse conceito de *intelligentsia* usada por Guerreiro Ramos responde à sua própria concepção do que deve ser o papel do intelectual e das ciências humanas.

social. Pécaut argumenta que isso é parcialmente verdadeiro. A procura pelo Estado também se justifica pelos intelectuais professarem a “ideologia de Estado”. Ver PÉCAUT, *op. cit.*, p. 19-22.

¹⁶ MICELI, *op. cit.*, p. 189.

¹⁷ OLIVEIRA, Lúcia Lippi. A Inteligência Brasileira à luz da sociologia profética de Guerreiro Ramos. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, 1988, p. 357-371.

¹⁸ OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 363.

¹⁹ Max Weber é citado por Guerreiro Ramos como exemplo de “intelectual militante”. Ver OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 364.

²⁰ OLIVEIRA, *op. cit.*, p. 364. Entendemos que o intelectual tem atuação política mesmo quando não engajado partidariamente. A produção intelectual em si pode ser um ato político.

Há ainda que se considerar o trabalho de Nicolau Sevcenko.²¹ Analisando a trajetória dos escritores (a atenção centra-se em Euclides da Cunha e Lima Barreto) durante a Primeira República, descreve os intelectuais como uma camada “engajada”. Os principais escritores cariocas diziam-se “mosqueteiros intelectuais”.²² A atividade intelectual, para eles, sem a preocupação com a realidade social, não fazia qualquer sentido. Não é coincidência que a literatura, durante as duas primeiras décadas deste século, foi marcada pela predominância de “corrente realistas de nítidas intenções sociais”.²³ Sevcenko afirma sobre os escritores:

O dilema entre o impulso de colaborar para a composição de um acervo literário universal e o anseio de interferir na ordenação de sua comunidade de origem assinalou a crise de consciência maior desses intelectuais.²⁴

Os intelectuais exigiam, de uma forma geral, “a atualização da sociedade com o modo de vida promanado da Europa, a modernização das estruturas da nação (...) e a elevação do nível cultural e material da população”.²⁵

Figuras como Tobias Barreto teriam identificado a existência de um Estado, mas sentiam a falta da nação. Joaquim Nabuco, complementando, dizia que o Estado era frágil. Assim, percebe-se que havia o clamor por reformas, por “modernização”, enfim, pela construção da nacionalidade. O fortalecimento do Estado seria feito por meio da “remodelagem” institucional.

²¹ SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão - Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

²² SEVCENKO. *op. cit.*, p. 78-79.

²³ SEVCENKO. *op. cit.*, p. 22.

²⁴ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 22.

Mas como as reformas seriam feitas? Quais os meios para executá-las? Segundo Sevcenko, os intelectuais da Primeira República, após comparar o Brasil com as nações civilizadas da Europa, há muito consolidadas, tiveram duas reações: 1) criaram a “ideologia do país novo”, cuja glória reside no futuro; 2) ou mergulharam na realidade nacional, quer dizer, dedicaram-se ao esforço de produzir conhecimentos sobre o Brasil, a fim de encontrar o eixo da nacionalidade ou a identidade nacional.²⁶ Aqui cabe a pergunta: em que moldes e onde esse conhecimento seria produzido? Teria utilidade nas tão exigidas reformas?

O autor assinala que a criação desse saber seguia “na linha do cientificismo, embora não necessariamente comprometido com ele”.²⁷ Completa Sevcenko:

Uma ciência sobre o Brasil seria a única maneira de garantir uma gestão lúcida e eficiente de seu destino. Desacreditadas as elites tradicionais, só a ciência — e seus Prometeus portadores — poderia dar legitimidade ao poder.²⁸

Além da veia reformista, o salvacionismo era outro credo praticado pela intelectualidade.²⁹ Devido ao aumento das áreas coloniais dos países europeus desde o final do século XIX, temia-se que as grandes áreas despovoadas do interior do Brasil pudessem ser alvo da cobiça de potências estrangeiras. Esse medo acentuava a

²⁵ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 79.

²⁶ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 85.

²⁷ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 85.

²⁸ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 85.

²⁹ Essa mentalidade salvacionista estava presente principalmente entre os militares. Lima Barreto, citado por Luiz Antônio Cunha, dizia que “salvar um Estado” era “entregar a sua governança a um militar”. CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 167.

necessidade de se produzir conhecimento sobre o país: quanto mais informações existissem, mais rápida e fácil seria a colonização dos territórios desocupados.

Sevcenko centra-se em uma fração da intelectualidade: nos escritores e na sua produção literária. Algumas de suas observações sobre estes intelectuais são valiosas e, cremos, aplicáveis aos intelectuais como um todo.

O desencanto com a República é uma delas. Ele era proveniente, em parte, por uma certa indignação que os intelectuais (aqui Sevcenko fala da “geração de 1870”, mas as considerações também são pertinentes para as gerações seguintes)³⁰ sentiam por terem sido preteridos a cargos de poder por “aventureiros, oportunistas e arrivistas sem escrúpulos”.³¹

Os escritores, particularmente, queixavam-se da ausência de leitores para as suas obras. Não é absurdo dizer que, desprestigiados, sem público e reconhecimento social, os intelectuais também se viam em crise de identidade. Afinal, para que serviam? Qual seria a sua função? A busca por essas respostas desenvolveria entre os intelectuais a idéia de *missão*, que os levaria à ação política e à luta por um campo próprio de atuação. Essas proposições estão mais bem desenvolvidas em Luciano Martins, autor que abordaremos a seguir.

³⁰ A “geração de 1870” era formada por grupos que compunham a elite do Império. Contribuíram para o fim da Monarquia e a fundação da República. Destacam-se os militares, os membros do clero e alguns literatos, como aponta Sevcenko. Cf. HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto. **A Invenção do Brasil Moderno - Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20/30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 21.

³¹ SEVCENKO, *op. cit.*, p. 89.

Traçado um esboço generalizante da intelectualidade brasileira dos anos 20/30, passemos agora a Luciano Martins³², que estuda os intelectuais por outro enfoque: a noção de *intelligentsia*. Segundo ele, esta é a categoria mais adequada à natureza de sua investigação, ocupada em refletir sobre a relação entre os intelectuais e a política. Segundo ele, não há vínculo necessário ou conseqüente entre a condição de intelectual e a ação política. Contudo, esta última, é uma das implicações mais importantes do uso do conceito de *intelligentsia*.

O primeiro passo de Luciano Martins consiste em recuperar historicamente o conceito de *intelligentsia*. Seu esforço para constituir essa categoria de análise será acompanhado, uma vez que será de grande importância para a construção da hipótese norteadora dessa pesquisa.

A obra de referência inicial é **The intelligentsia and the intellectuals**, de Alexander Gella. Este autor, ao fazer um resumo dos diversos usos do termo, apresenta a seguinte caracterização. Tomando o caso russo como apoio principal, conceitua a *intelligentsia* como um estrato social de contornos nítidos que, alienado da sociedade, reivindica a liderança moral da nação. Sua atitude com o “status quo” seria sempre negativa ou revolucionária.

Martins indica vários problemas advindos dessa definição. No que diz respeito à alienação social, ela não deve ser entendida como uma possível discriminação imposta à

³² MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, jun. 1987, p. 65-87.

intelligentsia, porém como uma incongruência entre a visão de mundo de seus membros e a sociedade real.³³

A idéia da *intelligentsia* como um “estrato” ou “camada” sociais distintos de outros, conforme consideram Pécaut e Mannheim, também merece atenção. Embora possa ser verdade para o caso tomado como exemplar por Gella (a Rússia do século XIX), nada pode garantir que isto se repetiria em outras condições históricas. Conforme Luciano Martins, esta ressalva não significa que é impossível a utilização da noção de *intelligentsia* como categoria de análise, ou melhor, não impede que os intelectuais sejam abordados como “sujeito coletivo”.

Como essas dificuldades para conceituar *intelligentsia* provêm da escolha do paradigma russo, Luciano Martins propõe voltar a atenção para este caso e, através da literatura existente, destacar os pontos relevantes para a definição de sua problemática, que são: a) as condições históricas que permitiram o surgimento da *intelligentsia*; b) a natureza de sua alienação; c) as formas de sua intervenção política.³⁴

No que toca ao primeiro ponto, o surgimento da *intelligentsia* russa relaciona-se com mudanças nos planos cultural, econômico e político iniciadas por Pedro, o Grande (1694-1775) e continuadas por seus sucessores. Essas mudanças, conduzidas pelo Estado, propiciaram uma abertura da Rússia às idéias vindas do ocidente e que acabariam por se contrapor à cultura tradicional russa. Também foram criados os lugares para o desenvolvimento da *intelligentsia*, por intermédio das reformas do ensino e pela fundação

³³ MARTINS, op. cit., p. 66-67.

³⁴ MARTINS, op. cit., p. 68.

da Universidade de Moscou. Estavam definidos, pois, os lugares para a elaboração e difusão de outras visões de mundo.

Neste processo de reformas e formação da *intelligentsia* russa, Luciano Martins chama a atenção para as relações conflituosas que se estabeleceram entre a sociedade e o Estado. Este, ao mesmo tempo que impulsionava as transformações, permitindo a fermentação intelectual, colocava limites, que eram dados pela própria manutenção do regime czarista autocrático. Surgiram dois universos culturais distintos, de um lado a nobreza ocidentalizada; de outro, o povo russo, na figura do “mujiq” (camponês) ignorante e atrasado (distinção também evidente na oposição entre mundo urbano e mundo rural).

Criou-se um lacuna dada tanto pela inexistência de uma sociedade civil organizada, como pela presença do Estado czarista. Distante destes dois pólos, a *intelligentsia* pretendia ocupar esse vazio. Falaria em nome das camadas politicamente sem voz. Assim, pode-se supor um isolamento social da *intelligentsia*, não a sua alienação. Tal isolamento fica mais notável se lembrarmos dos populistas russos, que, mais tarde, decretariam a “ida ao povo” como forma de diminuir a distância entre os intelectuais e a população.³⁵

Percorrido esse trajeto, Luciano Martins delinea os pontos principais do conceito de *intelligentsia*, a saber: 1) a *intelligentsia* define-se pelo caráter utópico de seu pensamento; 2) considera-se a liderança moral da nação e fala em nome das classes sem direito à voz; 3) não é um estrato definido, ainda que tenha certo destaque e possa se sentir isolada do resto da sociedade; 4) atribui-se uma missão, ou seja, acredita que tem um papel decisivo na transformação social.

Mas o autor nos chama a atenção para um outro aspecto que representa um caminho analítico importante quando da abordagem do caso brasileiro: o comportamento ambíguo da *intelligentsia* russa em sua relação com o Estado autocrático, ora o negando, ora admitindo que só ele seria capaz de levar adiante as reformas urgentes de que o país necessitava. Luciano Martins sugere que uma boa tática de investigação sobre a gênese de uma *intelligentsia* está na análise de suas relações com o Estado.³⁶

De posse do conceito, em seu próximo passo, Luciano Martins pretende avaliar se no Brasil se constituiu realmente uma *intelligentsia*, ou dito de outra forma, que tipo de *intelligentsia* aqui se formou. A “geração de 1870” é o ponto de partida para o entendimento do problema. De uma forma geral, os intelectuais daquele momento batiam-se por duas causas: a abolição da escravatura e a proclamação da República. Esta última, tida como o remate de todos os males provocados pelo Império e pela escravidão, estaria calcada em uma reforma das instituições políticas e sociais.³⁷

O advento do novo regime, em 1889, foi saudado com entusiasmo, porém a decepção não tardou. Os intelectuais assistiram à ascensão das oligarquias e o sonho das reformas frustrou-se. Luciano Martins assinala que embora desejassem reformas, os intelectuais não sabiam quais seriam e como iniciá-las. O modelo a ser copiado era a civilização européia. Mas como transformar a jovem república em um país civilizado?

Essa perplexidade, gerada pela comparação do Brasil com a Europa, redundou apenas em um sentimento de indignação ou condenação moral, segundo Luciano Martins. Insatisfeitos, porém, com a situação, os intelectuais eram incapazes de propor um projeto

³⁵ MARTINS, *op. cit.*, p. 69-71.

³⁶ MARTINS, *op. cit.*, p. 71.

de uma sociedade nova. Preocupavam-se com a formação da nação e da nacionalidade, contudo, os protestos resumiam-se em apontar as mazelas brasileiras, sem propor os modos de saná-las. Luciano Martins aponta um traço importante dessa *intelligentsia* emergente e que a diferenciava da *intelligentsia* russa: a ausência do pensamento utópico.³⁸

Mas antes de pensarem a nação, os intelectuais tentavam definir a sua própria identidade e seus campos de atuação. Num país marcado pela escravidão, onde o trabalho manual era encarado depreciativamente, as funções intelectuais gozavam de prestígio. Mesmo assim, muitos homens “ilustrados” queixavam-se da falta de reconhecimento, por parte da sociedade, do papel que lhes cabia desempenhar. Essa falta de reconhecimento poderia ser interpretada como o isolamento dos intelectuais do resto da sociedade, tal qual no caso da *intelligentsia* russa, que estava entre o Estado czarista e o resto da população.

Entretanto, Luciano Martins afirma que o sentimento de isolamento possivelmente experimentado pelos nossos intelectuais devia-se a dois outros motivos: a ausência de um “público”, já que 85% da população não sabia ler ou escrever; e a falta de um campo cultural próprio ou que não estivesse dominado pela “cultura ornamental” ou “bacharelesca”.

Com isso temos os dois fatores que informariam a atuação da *intelligentsia* nos anos 20. Primeiro, as reformas do ensino, que, ao mesmo tempo, produziriam o público para os intelectuais e seriam indispensáveis na edificação da nação. Segundo, a construção de um campo cultural próprio dos intelectuais, que lhes facilitaria a ação política. Tais

³⁷ MARTINS, *op. cit.*, p. 72.

fatores, segundo Luciano Martins, levaram a *intelligentsia* brasileira ao encontro com o Estado.³⁹

Os anos 20 foram marcados por grande agitação política e cultural. A indústria avançava, alimentada pelos grandes lucros obtidos com o cultivo e a exportação de café, que permanecia como a principal atividade econômica do país. Nesse contexto, em 1922, ocorreu a Semana de Arte de Arte Moderna, que, segundo Luciano Martins, pode ser considerada como a certidão de nascimento de uma *intelligentsia* organizada.⁴⁰ Matizando a influência européia, os modernistas tentavam criar uma cultura genuinamente nacional. Buscando sua identidade entre o domínio cultural e o domínio político, a *intelligentsia*:

(...) procura atravessar o espelho (europeizado) para “ver” o país — e advogar a mudança. Pois a procura de identidade social passa igualmente pela busca angustiada de uma ponte entre essa completa renovação cultural e a reforma da sociedade: a ponte entre a *modernidade* e a *modernização* do país.⁴¹

Ao lado da busca pela identidade e da disposição para a ação, acompanhava a *intelligentsia* um desalento, um sentimento de impotência, resultante da constatação do atraso e da miséria (não apenas material, mas também moral e intelectual) do Brasil. Esse

³⁸ MARTINS, *op. cit.*, p. 73. A ausência de utopia entre os intelectuais é um dos pontos importantes desse trabalho e será retomado mais adiante.

³⁹ MARTINS, *op. cit.*, p. 75.

⁴⁰ MARTINS, *op. cit.*, p. 76.

⁴¹ MARTINS, *op. cit.*, p. 76, grifos do autor.

comportamento ambíguo, euforia mesclada com desespero, explica-se, segundo Luciano Martins, pela inexistência de um projeto definido para a sociedade brasileira.⁴²

Ao falar repetidamente em reformas e alertar a nação de seu atraso, a *intelligentsia* assumia mais do que a liderança moral da nação ou porta-voz de camadas sem voz: seu papel era o de demiurgo, de “herói modernizador”. Só os intelectuais estariam aptos para liderar a nação e conduzir as reformas civilizadoras.⁴³

Mas faltava ainda o lugar para a atuação política da *intelligentsia*. Este espaço, que Luciano Martins chama de “campo cultural”,⁴⁴ foi criado, inicialmente, pela defesa de reformas educacionais. Estas seriam as primeiras de uma série que modernizariam a nação. Além de abrir brechas de participação, o campo cultural contaria com instituições que difundiriam a mensagem dos intelectuais, criando-lhes um público, o que acabaria ou reduziria o seu isolamento.⁴⁵

Um das mais importantes instituições do campo cultural que a *intelligentsia* brasileira se esforçava para criar era a universidade. Luciano Martins afirma que ela surgiu antes como um instrumento político do que como o local de ensino e produção científica. Mas o Estado interveio no campo cultural antes que ele se estruturasse e criasse suas próprias instituições. Isso ficou patente na reforma do ensino em todos os graus,

⁴² MARTINS, *op. cit.*, p. 77. Afirma ele que essa ausência também explica a predisposição que tinham os intelectuais em aceitar teorias históricas de grande amplitude explicativa. Parece que isso também seria devido a incapacidade dos intelectuais explicarem a realidade brasileira.

⁴³ MARTINS, *op. cit.*, p. 78-79.

⁴⁴ Luciano Martins usa esta expressão, como ele mesmo ressalta, “no seu sentido mais neutro, descritivo; aquele de um espaço, ao mesmo tempo abstrato e físico, onde se concentram as atividades culturais e suas instituições”. Ver MARTINS, *op. cit.*, p. 79.

⁴⁵ A Academia Brasileira de Ciências (1916) e a Associação Brasileira de Educação (1924), das quais falaremos mais adiante, podem ser tomadas como exemplo de instituições do campo cultural. Ver MARTINS, *op. cit.*, p. 80.

promovida por Francisco Campos, em 1931, que estabeleceu total controle sobre a educação.⁴⁶

A Reforma Campos, rígida e centralizadora, foi repelida por diversos setores da *intelligentsia* (de “progressistas” a “conservadores”). Em 1932, os integrantes de um movimento de renovação educacional, que ficou conhecido por “Escola Nova”, produziram um documento, o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. Entre vários pontos, atribuía-se ao Estado o papel de fornecer ensino de qualidade, gratuito, universal e leigo. Luciano Martins alerta-nos para o comportamento ambivalente da *intelligentsia* frente ao Estado: primeiro nega o controle excessivo que aquele pretendia exercer sobre o ensino, depois clama pelo Estado para garantir o acesso de todos os cidadãos à educação.⁴⁷

A Constituição de 1934, de curta vigência, procurou amainar o controle do governo federal, deixando os Estados relativamente livres para dispor sobre seus sistemas de ensino. Garantiu-se, assim, certo grau de liberdade para a *intelligentsia* ordenar o campo cultural. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, criada no Rio de Janeiro (1935) são exemplos de instituições que tiveram autonomia diante da União.

Em 1937, com o advento do Estado Novo, a soberania parcial destas universidades foi retirada e o governo passou a controlá-las bem de perto, para extirpar qualquer

⁴⁶ MARTINS, *op. cit.*, p. 81.

⁴⁷ Queremos chamar a atenção para uma distinção que Luciano Martins não faz. Os escolanovistas, ao pedir que o Estado garantisse a todos o direito do acesso à escola, não estava clamando por controle ou intervenção estatal. Eles não acreditavam que a garantia desse direito conferisse ao Estado a prerrogativa de ditar a forma ou o conteúdo do ensino. Sua tarefa seria apenas criar escolas em todos os níveis, dando-lhes autonomia.

possível foco de subversão. Em 1938, a Universidade do Distrito Federal foi extinta e em seu lugar surgiu a Universidade do Brasil, uma fusão entre as escolas da primeira e a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920. A nova instituição forneceria o padrão organizatório para todo o sistema de ensino superior nacional.

É sob o Estado Novo, conforme Luciano Martins, que se aumentaram as ambivalências da *intelligentsia* frente ao Estado. Muitos intelectuais foram chamados para ocupar cargos-chave na administração pública. O campo cultural autônomo que se pretendia criar foi absorvido pelo Estado. Isso, na verdade, iria de encontro a aspirações já manifestadas pela *intelligentsia*. Ela não é levada ou impelida ao Estado. Muitos intelectuais já defendiam que as reformas deveriam ser levadas a cabo por ele. Sua identidade e reconhecimento sociais também pareciam depender do Estado.

Em resumo, Luciano Martins argumenta que, durante os anos 20, formou-se o que pode se chamar de *intelligentsia*. Este conceito, tratado como sujeito coletivo, engloba todos os intelectuais independentemente de seu posicionamento político. Como o autor se esforçou em mostrar, comparada com o exemplo russo, a partir do qual esta categoria é construída, a experiência brasileira guarda uma série de diferenças, em razão dos contextos históricos distintos.

A diferença marcante, de acordo com Luciano Martins, seria ausência de um pensamento utópico entre os intelectuais brasileiros. Havia a vaga idéia de reformas modernizantes, porém o meio para torná-las efetivas não era claro. Ao mesmo tempo que

se dispunha para a ação, a *intelligentsia* brasileira era acometida de um desalento quase suicida, frente à constatação do atraso em relação às nações civilizadas.⁴⁸

A *intelligentsia* também se comportaria de maneira ambígua frente ao Estado. Ao tentar construir um campo cultural independente, a partir de onde definiria suas relações com a política, termina por vê-lo absorvido pelo Estado. Muitos ingressaram órgãos estatais, assumindo papéis relevantes, porém sem perder o espírito crítico. De uma forma breve, segundo o autor tratado, são estes os problemas que aparecem ao abordar o processo de formação da *intelligentsia* brasileira.⁴⁹

Há pelo menos dois pontos interessantes levantados pela análise de Luciano Martins. O primeiro refere-se à idéia de que a *intelligentsia* brasileira, supondo esta categoria nos parâmetros por ele definidos, não possuía um projeto definido para a sociedade brasileira, ou seja, carecia de um pensamento utópico. Era, no máximo, animada por um espírito reformista, não revolucionário.

O segundo diz respeito à importância da universidade como campo de atuação política para os intelectuais. No período considerado pelo autor como o da gênese da *intelligentsia*, os anos 20, também há uma intensa discussão sobre o caráter da universidade. Destacados membros da *intelligentsia* defendiam que a nova universidade deveria abrigar em seu anterior, além do ensino profissional, a pesquisa. A pesquisa a que se referiam era a pesquisa chamada de “desinteressada”, sem aplicação visível ou imediata.

⁴⁸ Em correspondência trocada entre Monteiro Lobato e Anísio Teixeira, datada de 15 de janeiro de 1930, o primeiro manifestava tristeza pelo atraso brasileiro e dizia ao segundo: “Tudo isso dá um desânimo de morte. Só cheirando gás. Tira o gosto da vida”. MARTINS, *op. cit.*, p. 78.

⁴⁹ MARTINS, *op. cit.*, p. 85-86.

Dessa exposição, não obstante os diferentes tratamentos dados à questão, podemos destacar os seguintes temas ou preocupações do que poderíamos chamar “*intelligentsia* brasileira”. Em primeiro lugar, clamavam por um projeto nacional. Faltava, no seu entender, organizar o povo, definir a nacionalidade e a nação. Essa organização só poderia ser feita por via de instituições, que ainda estavam por ser criadas. Tal tarefa caberia ao Estado, dada a ausência da sociedade civil.⁵⁰

A disposição para a ação através do engajamento político, partidário ou em instituições não oficiais era outra característica da *intelligentsia*. Acreditavam os intelectuais terem uma missão a cumprir. Cabia-lhes a reforma da sociedade brasileira. Para isso, era preciso produzir conhecimento científico sobre o país, conhecer em detalhes a realidade nacional.

A Ciência e a Educação: as atuações da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação

Nas esferas da ciência e da educação, importantes debates também se desenrolavam. Um dos mais importantes dizia respeito à questão da “ciência pura”. Nas três primeiras décadas do século XX, houve um importante movimento pela renovação da ciência e criação de novas instituições de pesquisa. Diziam aqueles engajados nesse movimento que a ciência praticada no Brasil encarregava-se de problemas eminentemente práticos e que inexistiam lugares onde se pudesse praticar a ciência pura ou

⁵⁰ Cabe ressaltar que a prevalência do Estado como organizador das instituições não era aceita majoritariamente entre os intelectuais.

“desinteressada”, como se dizia naquela época.⁵¹ A mesma crítica valia para o ensino superior, voltado exclusivamente para a formação de profissionais, principalmente médicos, engenheiros e advogados.⁵²

Esse movimento desembocou na fundação da Sociedade Brasileira de Ciências (que mudaria, em 1922, seu nome para Academia Brasileira de Ciências).⁵³ Essa associação, organizada por professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, tinha

⁵¹ Cabe frisar que a polêmica ciência pura *versus* ciência aplicada não começou na década de 1920. Por ocasião da passagem do planeta Júpiter pelo disco solar, em 1882, travou-se acalorado debate no parlamento imperial sobre a conveniência de se destinar dinheiro a missões científicas que observariam o fenômeno. Afirmou o deputado Ferreira Vianna: “Senhores, creio que dessa missão bem pouco valor virá para a sociedade brasileira e para o homem de trabalho.” O senador Correia tinha opinião diversa: “Ora, desde que se trata de um progresso da ciência, trata-se do interesse geral da humanidade.” Na *Revista Ilustrada*, Ângelo Agostini fazia campanha contra a liberação de verbas para os cientistas. Considerava um disparate tal atividade em um país com tantos problemas sérios a resolver. Cf. Centenário da passagem de Júpiter. *Ciência e Cultura*, vol. 35, n.º 3, março de 1983, pp. 379-380 apud FIGUERÔA, Sílvia Fernanda de Mendonça. *Ciência na Busca do Eldorado: a institucionalização das ciências geológicas no Brasil, 1808-1907*. São Paulo: FFLCH-USP, 1992, tese de doutoramento.

⁵² Segundo Simon Schwartzman, *op. cit.*, p. 139, Nina Rodrigues, catedrático de medicina legal da Escola de Medicina da Bahia, desenvolveu, entre 1891 e 1905, estudos sistemáticos e atividades experimentais nas áreas de antropologia, sociologia e psicologia. A afirmação da ABC de que a ciência pura “inexistia” provavelmente era uma estratégia para legitimar e reforçar as ações da entidade, transformando-a na sua grande defensora. Seria mais correto reconhecer que a ciência sem fins imediatos encontrava poucos espaços e se desenvolvia marginalmente. O depoimento de Álvaro Ozório de Almeida é um bom exemplo do “desprezo” pelas pesquisas sem aplicação. Tendo formado-se em medicina, interessou-se pelo campo da fisiologia. Ao tentar desenvolver pesquisas no laboratório de fisiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, encontrou a oposição de seu diretor, que lhe disse simplesmente: “A Faculdade de Medicina não é feita para pesquisas; isso deve ser feito noutro lugar”. O caso é que não havia outro lugar. ALMEIDA, Álvaro Ozório de. *O Valor da Ciência - Dificuldades e lutas de minha carreira científica*. Publicações da SBPC n.º 2. São Paulo: SBPC, 1950, p. 11.

⁵³ A Academia Brasileira de Ciências, além de seus vínculos estreitos com a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, estava ligada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura Científica e Literária, criado pelo Decreto nº 4.634, de 08 de janeiro de 1923, com o apoio da Universidade de Paris. A direção desse instituto cabia ao reitor da Universidade do Rio de Janeiro. Ele promovia cursos e palestras (ministrados por professores da universidade francesa) e o intercâmbio entre intelectuais brasileiros e franceses. Os membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação também mantinham contato com o organismo francês “Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l’Amérique Latine”, surgido 1909.

como principal objetivo o culto aos estudos científicos desinteressados e a divulgação ou vulgarização da ciência no país.⁵⁴ Na sessão plena da Sociedade, em 15 de junho de 1917, discursava o presidente Henrique Morize:

Numa capital rica e próspera como a cidade do Rio de Janeiro, era indispensável que se fundasse um grêmio, onde aqueles que estudam as questões de ciência pura pudessem encontrar fraternal agasalho e no qual se promovesse a formação de um ambiente intelectual capaz de transformar a indiferença, ou mesmo em alguns casos a hostilidade, com que a maioria habitualmente acolhe a publicação de tudo quanto não tem o cunho de utilidade material, embora devam saber todos que receberam a educação liberal corrente, que muitas artes e indústrias têm como base pesquisas científicas e princípios abstratos.⁵⁵

Seus primeiros estatutos, de 1916, logo no artigo primeiro, estabeleciam que a Sociedade Brasileira de Ciências tinha “por fim concorrer para o desenvolvimento das ciências e das suas aplicações que não tiverem caráter industrial ou comercial”. Um pouco mais tarde, o artigo primeiro teria sua redação reformulada, apontando que o objetivo da Academia Brasileira de Ciências era o desenvolvimento da ciência e de suas aplicações que não tivessem caráter profissional. “Questões profissionais”, segundo o parágrafo único do

Ver DANTEs, Maria Amélia M. Fases da implantação da Ciência no Brasil. *QUIPU*, vol. 5, n.º 2, mayo-agosto de 1988, pp. 167-189.

⁵⁴ As associações para o progresso da ciência já existiam na Europa desde o começo do século XIX: a *Deutscher Naturforscher Versammlung* (Alemanha, 1822), a *British Association for the Advancement of Science* (Grã-Bretanha, 1831), a *Associazione Italiana di Scienziati* (Itália, 1839) e a *American Association for Advancement of Science* (EUA, 1848). Na França, esse tipo de associação surgiu apenas em 1872. Cf. BAIARDI, Amílcar. *Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia: uma análise histórica*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 150.

mesmo artigo, são aquelas que “envolverem interesses industriais ou comerciais, próximos ou remotos”.⁵⁶

Os fundadores desejavam, assim, criar um lugar para aqueles que desejassem se dedicar à ciência pura e não encontrassem onde. Podemos entender por “ciência pura”, num primeiro momento, todos os estudos que não tivessem aplicação imediata.⁵⁷ Essa crítica se dirigia às instituições de pesquisa do país, ocupadas com pesquisas para resolver, por exemplo, problemas da agricultura ou da saúde pública.⁵⁸

De uma certa forma, a fundação da Academia Brasileira de Ciências foi uma reação à predominância da filosofia positivista nos meios científicos brasileiros. Contudo, contavam-se entre os seus membros muitos adeptos do positivismo, pois este presidia a

⁵⁵ *Revista da Sociedade Brasileira de Ciências*, Rio de Janeiro, n° 1, 1917, p. 4. Curiosamente, Henrique Morize se vale de uma citação de Comte, defensor do utilitarismo científico, para ressaltar a importância da ciência pura. O que, como se verá a seguir, pareceria uma contradição.

⁵⁶ Os primeiros estatutos de 1916 também exigiam que os sócios fizessem, pelo menos uma vez ao ano, uma contribuição científica verbal ou escrita para a Sociedade (art. 25). Embora, mais tarde, essa exigência viesse a desaparecer dos estatutos, a prática continuou. É o que se conclui da fala de Miguel Ozório de Almeida: “Periodicamente os seus membros [da Academia Brasileira de Ciências] se reúnem e serenamente comunicam uns aos outros o que têm lido ou meditado. Trocam-se impressões, surgem idéias novas, problemas ou aspectos de problemas não anteriormente trazidos à baila, e cada um de nós se volta aos seus trabalhos enriquecidos em alguma coisa, com a inteligência dilatada em alguma direção, ou trazendo algum novo ponto de vista para continuar as suas pesquisas”. *Sciencia e Educação*, n° 5, jun. 1929, p. 17.

⁵⁷ “The ‘pure science’ constituted a main objective to the Academy in its first phase. As a matter of fact, according to its discourses, the pure science did not mean only ‘science by science’ i. e. science to develop itself, it would also be a factor of the cultural development of the society. According to the promoters of the pure science, its activities would rise the cultural level of people”. ALVES, José Jerônimo de Alencar Alves. *Geology how a practical science joined the Academy for Pure Science. Geology at the beginning of “Academia Brasileira de Ciências”*. FIGUERÔA, Silvia F. M. e LOPES, M. Margaret (orgs.). *Geological Sciences in Latin America*. Campinas: IG/UNICAMP, 1994, p. 313.

⁵⁸ Podemos citar como exemplos o Instituto Agrônomo de Campinas, o IAC (1887), o Instituto Vacinogênico de São Paulo (1892), o Butantan (1889) e o Instituto Manguinhos, mais tarde, Fundação Oswaldo Cruz (1900). As pesquisas desenvolvidas nestes estabelecimentos tinham finalidades práticas como o combate às pragas do café (caso do IAC) ou às doenças que afligiam a população à época (caso de Manguinhos). Álvaro Ozório de Almeida, que batalhou pela criação de

formação daqueles que saíam da Escola Politécnica, de onde eram oriundos os criadores da Academia.⁵⁹ O bacharel, tipo intelectual do Império e ainda gozando de certo prestígio, também deveria ser combatido.

Mas esse combate ao positivismo deve ser ainda mais matizado, como assinala Luiz Otávio Ferreira.⁶⁰ Segundo ele, a referência ao positivismo comteano foi uma atitude típica e historicamente datada dos intelectuais brasileiros do começo do século XX. Defendê-lo ou combatê-lo era uma questão obrigatória, dada a sua influência nos meios acadêmicos. As alusões constantes feitas pelos membros da Academia a essa filosofia podem ser assim entendidas. Indo mais além, Ferreira afirma que isso fazia parte de uma estratégia da Academia Brasileira de Ciências para a construção do “cientista puro”. A afirmação desse novo tipo intelectual seria conseguida pela negação dos velhos valores e hábitos predominantes nos meios científicos e intelectuais.

A disputa em torno da concepção de ciência dava o tom da oposição ao positivismo. Dentro da Escola Politécnica, um dos seus marcos é a publicação de um artigo de Otto de Alencar na *Revista da Escola Politécnica*, intitulado *Alguns erros de matemática na Síntese Subjetiva de A. Comte*. Ainda que restrito ao terreno da

uma seção de fisiologia em Manguinhos, nota que a origem utilitária do instituto cerceou bastante a sua expansão. ALMEIDA, *op. cit.*, p. 10.

⁵⁹ Cf. PAULINYI, Emo I. *Esboço Histórico da Academia Brasileira de Ciências*. Brasília: CNPq, 1981, pp. 9-10. O professor Licínio Cardoso, catedrático de Mecânica Racional da Escola Politécnica e um dos líderes positivistas, foi o primeiro presidente da Seção de Ciências Matemáticas da ABC (1916-1923). Paulinyi afirma que a fundação da Sociedade Brasileira de Ciências não foi uma reação à influência do positivismo sobre a atividade científica, pois naquele momento estas idéias já tinham perdido vigor. Como iremos mostrar, o positivismo não só não perdeu a sua força, como se redefiniu e se manteve presente entre os cientistas.

⁶⁰ FERREIRA, Luiz Otávio. Notas sobre a origem da Academia Brasileira de Ciências. *Ciência Hoje*, vol. 16, n° 96, dez. 1993, pp. 32-36.

matemática, este artigo nos dá um visão clara de qual era a noção de ciência e trabalho científico defendida por Alencar.

Comte procurou estabelecer limites definitivos à ciência, pois subordinava esta às contingências de sua doutrina social.⁶¹ Manuel Amoroso Costa, um dos fundadores da Academia Brasileira de Ciências e discípulo de Otto de Alencar, em palestra sobre as idéias do mestre, afirmou:

Aceitar a “Síntese Subjetiva” é rejeitar toda a obra matemática do século passado, a obra de Gauss e de Abel, de Cauchy e de Riemann, de Poincaré e de Cantor. Ao passo que o primeiro tomo da “Filosofia Positiva” é um quadro magistral da ciência matemática em fins do século XVIII, a Síntese, escrita quando Comte já estava seduzido pela sua construção sociológica, é uma das tentativas mais arbitrárias, que jamais foram feitas, de submeter o pensamento a fronteiras artificiais.

Para o filósofo (emprego suas próprias expressões) a ciência fundamental está radicalmente esgotada com a construção da Mecânica celeste, termo de sua evolução normal; nada justifica a invasão do domínio matemático pelas abstrações desprovidas de racionalidade e de dignidade, que nele fez prevalecer a anarquia acadêmica; só resta agora elaborar uma sistematização final subordinada ao conjunto dos conhecimentos humanos.⁶²

⁶¹ FERREIRA, op. cit., p.35.

⁶² COSTA, Manuel Amoroso. Conferência sobre Otto de Alencar. *As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971, pp. 67-86. Esta palestra foi proferida pelo autor em 29 de abril de 1918, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Também foi publicada na *Revista Didática da Escola Politécnica*, Rio de Janeiro, nº 13, julho de 1918, p. 71

Podemos perceber que a ciência para Comte teria limites. Assim como a sociedade, de acordo com a sua teoria dos três estados, essa atividade humana atingiria um patamar final, mais elevado e intransponível. Portanto, para os positivistas fazia pouco sentido a defesa da “ciência pura”. Isso não existiria ou seria apenas uma ilusão metafísica a ser superada. Além disso, a ciência deveria ter sempre algum fim prático. Os membros da Academia Brasileira de Ciências se opunham de forma ferrenha a essa idéia. Acreditavam ser a atividade científica algo a que não cabia limites. Continua Amoroso Costa:

É forçoso reconhecer, com o insigne pensador, que a nossa aptidão de formar questões é superior aos nossos meios de resolvê-los. À medida que o campo da ciência se dilata, os problemas surgem cada vez mais complexos, e a verdade absoluta escapa ao nosso entendimento. Como, porém, concluir daí que o homem se resignará a pensar dentro dos limites que pode transpor facilmente, quando mesmo pareçam justificáveis por motivos sociais ou morais de qualquer ordem? Nada se pode imaginar de mais seco e triste que uma ciência reduzida ao estado de múmia e uma disciplina que nega ao pensamento o precioso direito.⁶³

Daí vemos que se acreditava que a ciência era uma atividade que não conheceria limites, pois as respostas dadas a determinadas questões acabam por gerar novos problemas, num movimento sem fim. A verdade absoluta, definitiva, de acordo com esse pensamento, não existiria, ainda que a busca da verdade fosse o ideal supremo do cientista. Otto de Alencar também acreditava que os cientistas brasileiros poderiam dar uma contribuição *original* à ciência. Se persistisse a percepção limitada de Comte, essa

⁶³ COSTA, *op. cit.*, p. 72.

aspiração à originalidade, pela produção de um *saber genuinamente nacional*, cairia por terra.⁶⁴

O artigo de Otto de Alencar gerou grande polêmica dentro da Escola Politécnica. Licínio Cardoso, professor respeitado, catedrático de mecânica racional, assumiu a defesa de Comte. Isso não impediu que ele participasse da fundação da Academia Brasileira de Ciências, em 1916. Porém, como se verá mais adiante, não encontraria aliados e o positivismo pareceria superado, pelo menos no que diz respeito à concepção de ciência.⁶⁵

No intuito de divulgar suas idéias e os trabalhos de seus sócios, a Academia organizou publicações que, apesar da sua irregularidade, devida a problemas financeiros, foram fundamentais na consolidação de uma nova visão da ciência. A primeira delas foi a **Revista da Sociedade Brasileira de Ciências** (1917-1919, volumes 1 a 3). A segunda foi a **Revista de Ciências** (1920-1922, volumes 4 a 6). Em seguida surgiu a **Revista da Academia Brasileira de Ciências** (1926 e 1928, dois volumes, publicados um em cada ano). Por fim, a partir de 1929, iniciou-se a publicação dos **Annaes da Academia Brasileira de Ciências**, até hoje ininterrupta.

⁶⁴ O incentivo à ciência pura também dizia respeito à necessidade de se reunir conhecimento sobre o país. A Academia Brasileira de Ciências divulgava e incentivava iniciativas como a do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que organizou o Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico do Brasil. **Revista da Sociedade Brasileira de Ciências**, n.º 1, 1917, pp. 123-124. Henrique Morize, primeiro presidente da Academia Brasileira de Ciências, foi membro do IHGB, empossado em 24 de abril de 1920.

⁶⁵ Antônio Paim afirma que nesse período começa a se formar uma corrente neopositivista. PAIM, Antônio. O neopositivismo no Brasil. Período de formação da corrente. COSTA, Manoel Amoroso, op. cit., pp. 39-63. Contudo, Ferreira alerta que esse neopositivismo brasileiro não pode ser vinculado às reflexões desenvolvidas no chamado “Círculo de Viena”, orientadas pelo empirismo lógico de Kurt Göbel, Philip Frank, Freidrich Waissmann, Otto Neuroth e Rudolf Carnap. O mais correto seria vinculá-lo a um “positivismo espontâneo da ciência”, nos termos de Claude Bernard. FERREIRA, Luiz Otávio. **Os Politécnicos: ciência e reorganização social segundo o pensamento positivista da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1862-1922)**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1989, dissertação de mestrado, pp. 154-155.

Esses periódicos, além dos trabalhos de seus membros, traziam o resumo das atas e discursos dos acadêmicos em solenidades especiais. É neles que vamos buscar mais elementos para ampliar o que se compreendia por ciência pura. Apesar da aparente oposição entre a “ciência pura” e a “ciência aplicada”, em muitas falas ela parece desaparecer. Entende-se que as pesquisas desinteressadas são fator primordial para a prosperidade do país.

A descoberta da verdade é o fim supremo do cientista, mas não é apenas este, segundo Henrique Morize:

Além de seu inestimável valor filosófico, a descoberta da verdade tem considerável e mais imediata utilidade. Toda verdade, mesmo a mais abstrata, vem depois de decorridos tempos mais ou menos longos, a fornecer aplicações diretas, que contribuem para o bem estar da humanidade.⁶⁶

E, citando Condorcet, completa:

(...) o marinheiro que uma exata determinação da longitude preserva do naufrágio, deve a vida à teoria concebida dois mil anos mais cedo por homens de gênio que tinham em vista simples especulações geométricas.⁶⁷

⁶⁶ Discurso de abertura da sessão solene comemorativa do 1º Centenário da Independência do Brasil, realizada no dia 19 de setembro de 1922. *Revista de Ciências*, nº 6, jan. dez. 1922, p. 3.

⁶⁷ MORIZE, *op. cit.*, p. 3. Pela alusão feita à utilidade da ciência, presente também em outros discursos de Henrique Morize (na Academia Brasileira de Ciências e no Observatório Nacional do Rio de Janeiro), vemos que as idéias positivistas não foram totalmente descartadas. Cf. FERREIRA, *op. cit.*, p. 154.

Não há, pois, preconceito contra o valor utilitário que a ciência possa vir a ter.⁶⁸ Chama-se a atenção para o fato de que, sem a ciência pura, não pode existir a ciência utilitária.⁶⁹ No sentido do raciocínio de Luiz Otávio Ferreira, para quem a resistência ao positivismo tinha por objetivo o fortalecimento da figura do “cientista puro”, podemos afirmar que a oposição à ciência com fins práticos e ao ensino exclusivamente profissional também visava fortalecer aquele tipo científico.

A resistência a essas idéias, por parte do positivismo, embora cada vez mais fraca, vai permanecer até meados da década de 20. É a visita de Albert Einstein, em 1925, como assinala Antônio Paim, que teria marcado a derrocada final dos preceitos comteanos nos meios científicos brasileiros.⁷⁰ Simone Petraglia Kropf, entretanto, contesta essa interpretação. Segundo ela, a visita de Einstein foi casual, não programada. Mas foi muito bem aproveitada por alguns membros da Academia Brasileira de Ciências, que fizeram dela um momento importante para a afirmação da defesa da ciência pura.⁷¹

⁶⁸ É curioso notar que a Alemanha, país pioneiro em associar a pesquisa desinteressada ao ensino dentro da universidade, encontrava-se, em meados do século XIX, atrasada industrialmente em relação a países que não o faziam. É forçoso constatar que a relação entre ciência pura e progresso material não era tão simples ou direta como acreditavam os membros da Academia Brasileira de Ciências. Cf. BAIARDI, *op. cit.*, pp. 151-152.

⁶⁹ Essa questão esteve presente na Europa do século XIX. Como exemplo, podemos citar a obra *Economic Theory*, de Charles Babbage, um dos fundadores da *British Association of the Advancement of Science*, publicada em 1835. Dizia ele: “(...) as ciências aplicadas derivam seus fatos dos experimentos; mas o motivo pela qual elas obtêm utilidade, depende do que se chama ciência abstrata”. Foi durante o século passado que se difundiu e se concretizou a idéia de que a ciência, acompanhada da técnica, poderia resolver não só problemas da sociedade ou da indústria, mas também ajudaria a superar o atraso entre regiões ou nações. Cf. BAIARDI, *op. cit.*, pp. 154-157.

⁷⁰ PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982, p. 25. Sobre a visita de Einstein ver MOREIRA, Ildeu de Castro e VIDEIRA, Antônio A. P (orgs.). *Einstein e o Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

⁷¹ KROPF, Simone Petraglia. O saber para prever, a fim de prover - A Engenharia de um Brasil Moderno. HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto, *op. cit.*, p. 217. A autora

Após visitar a Argentina, o cientista alemão passou alguns dias no Brasil, onde foi homenageado pelos cientistas brasileiros. Fez palestras e tornou-se membro correspondente da ABC. A sua Teoria da Relatividade era apaixonadamente debatida, dividindo opiniões. Por ocasião da visita de Einstein, Licínio Cardoso publicou o artigo “Relatividade Imaginária”, em *O Jornal* (16 de maio de 1925) ironizando a nova teoria. Dentro da Academia, segundo registram as atas do período, suas observações não encontraram apoio.⁷²

A influência do positivismo não cessou com a visita de Einstein e o provável isolamento de Licínio Cardoso.⁷³ Mesmo com a defesa dos estudos sem aplicação imediata, não saía do horizonte dos defensores da ciência pura, uma utilização futura de conhecimentos elaborados desinteressadamente. Entretanto, como afirma Kropf, a defesa da ciência pura pretendia

(...) provar a sociedade que a ciência valia não somente como um instrumento imediato para a reforma social, mas essencialmente por sua capacidade ilimitada de produção de conhecimento e da resolução de problemas não necessariamente urgentes ou práticos.⁷⁴

contesta as versões que sustentam a ABC como o bastião de resistência e combate ao positivismo. Como vimos, vários positivistas integravam a Academia. O comtismo estava presente em discursos, como os de Henrique Morize, acima apontados, onde aparece a valorização da ciência pura. Esta seria o complemento da ciência aplicada. O progresso material da nação estaria condicionado pela união harmoniosa das duas.

⁷² A Academia Brasileira de Ciências criou, em 1925, o “Prêmio Einstein”, a ser entregue a cientistas que se destacassem por suas atividades de pesquisa. Isso parece indicar a que a posição de Licínio Cardoso era minoritária.

⁷³ Luiz Otávio Ferreira observa que “o positivismo permaneceu vigente só que renovado, menos pragmático e mais idealista”. FERREIRA, *op. cit.*, p. 141.

⁷⁴ KROPF, *op. cit.*, p. 217.

O que está em jogo, como já destacamos é a delimitação de um novo tipo intelectual, o cientista puro. Tratava-se de construir seu campo de atuação, definir suas funções, legitimá-lo perante à sociedade e aos governantes. Vista através desse prisma, a oposição entre ciência pura e ciência aplicada (defendida pelo positivismo) fez parte do

(...) processo histórico de constituição da categoria social do cientista no Brasil, [no qual] o positivismo renova a sua influência na continuidade desse processo, inclusive a partir da assimilação de novas teorias da ciência moderna e da proclamação da atividade científica como um valor em si mesma.⁷⁵

Em relação ao ensino superior, o positivismo exerceu influência de igual importância. No final do Império, os partidários desse ideal lutavam pelo ensino livre e pelo livre exercício profissional.

A Constituição republicana de 1891, em seu artigo 72, acabou com todos os privilégios da nobreza e garantiu o exercício livre de qualquer profissão, conforme defendiam os intelectuais partidários dos ideais do positivismo. Conforme o parágrafo segundo:

A República não admite privilégio de nascimento, desconhece foros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho.

O parágrafo 24 completava, afirmando que estava “garantido o livre exercício de qualquer profissão oral, intelectual e industrial”. Assim, desobrigava-se ao profissional a apresentação de diplomas para o exercício de qualquer ofício. Segundo os positivistas, a

⁷⁵ KROPF, *op. cit.*, p. 220.

posse de um diploma não atestava a capacidade profissional. Esta deveria ser verificada por provas e julgamento de trabalhos anteriores do pretendente a qualquer cargo, sobretudo os da burocracia estatal.⁷⁶

De fato, pareciam ter razão os positivistas se levarmos em conta a situação do ensino superior no final do século XIX e começos do XX. Roque Spencer Maciel de Barros faz uma descrição da qualidade da educação superior no final do Império. Praticamente não havia reprovações, pois os exames nada examinavam. Os alunos freqüentavam as aulas esporadicamente. Qualquer tentativa de realizar provas sérias encontrava a resistência, às vezes violenta, dos estudantes.⁷⁷

Os professores das faculdades vinham formados por esse ensino cheio de vícios. Ganhavam mal e, por isso, tinham que se dedicar a outras ocupações. Pesquisa original ou desinteressada praticamente inexistia. O que se fazia era repetir compêndios que estavam de acordo com os cânones do conhecimento europeu. Além disso, os compêndios deveriam passar antes pelo crivo das autoridades, que barrariam qualquer conteúdo “perigoso ou subversivo”.⁷⁸

Conseguir o título de bacharel, que abria as portas do mundo profissional e do prestígio social, não era, então, tarefa das mais penosas.⁷⁹ Dessa forma, fazia sentido o

⁷⁶ CUNHA, Luiz Antônio, *op. cit.*, 151-152.

⁷⁷ BARROS, Roque Spencer Maciel de. *A Ilustração Brasileira e a idéia de Universidade*. São Paulo: Convívio/Edusp, 1986, p. 207-227. Barros transcreve trechos de um ofício, datado de 17 de novembro de 1871, do diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, José Martins da Cruz Jobim, ao Ministro do Império, onde aquele relata a invasão das dependências da faculdade por “moços desordeiros”, que quebraram portas, vidraças e equipamentos, em resposta à tentativa de se tornar os exames mais rigorosos.

⁷⁸ BARROS, *op. cit.*, p. 222. Barros faz notar que os critérios para definir o que era perigoso ou subversivo não eram explicitados aos professores.

⁷⁹ Barros afirma que a situação dos ensinos primário e secundário também não era muito diferente. Havia a ausência de um sistema de educação nacional. Para o ingresso no ensino superior havia os

protesto dos positivistas contra a exigência de diplomas para o exercício profissional. A solução estaria na adoção da *liberdade de ensino*.

Entretanto, a definição de ensino livre, cuja defesa se estende dos últimos decênios do século passado até os dois primeiros deste, não é unívoca. Segundo Roque Spencer Maciel de Barros, ela varia de acordo com os tipos intelectuais presentes no período apontado. Seguindo o método de Max Weber, Barros constrói tipos ideais dos grupos que falavam em nome da ilustração. Seu interesse é captar as formas de pensamento dos intelectuais.

São identificadas três mentalidades, presentes no último quartel do século XIX: *a católico-conservadora, a liberal e a cientificista*. Essas mentalidades não se dispersaram com o fim da Monarquia e o advento da República. Elas permanecem até cerca de 1914.

Para o positivismo, influência presente tanto entre os liberais e os cientificistas, a universidade como instituição estaria ligada ao absolutismo e a monarquia de direito divino, forma de pensamento e organização social já ultrapassadas. Adotar a universidade como modelo para o ensino superior consistiria numa volta ao passado.⁸⁰

Conforme Barros, a liberdade de ensino encontrava simpatia entre os membros de todos os tipos ilustrados, ainda que cada um a entendesse à sua maneira.⁸¹ Os católicos

“exames preparatórios”. O decreto 5.429, de 02 de outubro de 1873, criou bancas de exame em todas as províncias. A intenção do exame era selecionar os melhores alunos do secundário que dariam continuidade a seus estudos em nível superior. Contudo, havia bancas de exame muito generosas, como a do Espírito Santo, o que acabava por tirar a seriedade dos preparatórios. BARROS, *op. cit.*, p. 210-211.

⁸⁰ BARROS, *op. cit.*, pp. 243-244.

⁸¹ Falando sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, diz Barros: “Embora produto de uma ‘aspiração nacional’ - a liberdade de ensino - o decreto de 19 de abril [de 1879] vinha apenas mostrar a falsa unanimidade em torno do ensino livre. Todos continuam a reclamar a liberdade de ensino, ressaltando a maioria, porém, que, no seu significado legítimo, ela não se encontra realizada no decreto. É que esse ‘legítimo significado’ não é unívoco; a conceituação de liberdade de ensino

acreditavam que a liberdade constituía no direito de se ensinar a sua doutrina, tida como a verdade absoluta. A liberdade de ensino não poderia ser confundida com a liberdade de ensinar o erro, isto é, tudo o que contradissesse os dogmas religiosos.

Para o liberal, o ensino livre consistia na difusão de idéias sem intervenção ou constrangimento. O controle da educação pelo Estado poderia cercear essa liberdade, direito natural do homem. A mentalidade cientificista reforça as teses liberais, notando que a liberdade advém da natureza humana “cientificamente concebida”.⁸²

O ensino livre foi incluído na legislação, de modo sistemático, pelo ministro Leôncio de Carvalho em 1879. Os mesmos princípios estariam presentes nas reformas de 1891 e 1901, já sob o regime republicano. Segundo Barros, não obstante a controvérsia em torno do que seria o ensino livre, esses princípios eram três: *freqüência livre, faculdades livres e cursos livres*.⁸³

Falando especificamente sobre o decreto de 1879, Barros assinala que houve resistências à reforma. Aplicou-se somente a parte que referia-se à freqüência livre. Com isso, as faltas às aulas cresceram de forma assustadora. Não nos cabe aqui discutir o significado do ensino livre em cada reforma, mas apontar que não houve melhoria significativa da *qualidade* do ensino oferecido, o que se prometia com a adoção do ensino livre. Barros, usando dados de 1878 a 1880, mostra que, na Faculdade de Direito de São Paulo, a taxa de reprovação não variou significativamente.⁸⁴

decorre de uma concepção da própria liberdade, o que quer dizer que depende da concepção do mundo e da história que se tenha presente e estas (...) são dispares”. BARROS, *op. cit.*, p. 313.

⁸² BARROS, *op. cit.*, pp. 228-229.

⁸³ BARROS, *op. cit.*, p. 283.

⁸⁴ Em 1878, a taxa de reprovação era de 1%. No ano seguinte cresceu para 6,7%, continuando no mesmo patamar em 1880. BARROS, *op. cit.*, pp. 321-322.

Se a liberdade de ensino, tão desejada, ainda que não houvesse um consenso sobre seu significado, não melhorou o nível do ensino superior, o que poderia fazê-lo? Formulando uma hipótese, diríamos que começa surgir a idéia, no final do século XIX, de que o ensino poderia ganhar qualidade com sua união à pesquisa, sobretudo àquela chamada de desinteressada. É o que podemos supor se levamos em conta o “germanismo pedagógico”, já presente e com influência apreciável, no final do século passado.⁸⁵

O progresso da Alemanha unificada despertava a admiração de muitos e o seu sucesso era atribuído às suas universidades, que uniam o ensino aos altos estudos. O Estado sustentava as universidades sem, contudo, impor-lhes qualquer doutrina. O professor era livre para ensinar o que melhor lhe aprouvesse. A existência dos *privat-docenten* assegurava a livre concorrência entre os professores, que se esmeravam em seus cursos para não ter que arcar com desprestígio de uma sala vazia.⁸⁶

O ensino livre, então, pouco contribuiria para a melhoria do ensino. Vicente Sabóia, diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ponderava que

⁸⁵ BARROS, *op. cit.*, pp. 245-246.

⁸⁶ Em livro escrito em 1883, um dos mais importantes documentos do “germanismo pedagógico”, segundo Barros, Domingos Carlos da Silva, professor da Faculdade da Bahia, dava a universidade alemã como o modelo a ser seguido: “É indispensável, nas nossas condições sociais, o consórcio da cultura geral da nação com o utilitarismo, que dá a senha ao mundo econômico. Aprenda o Brasil na experiência da Áustria, da Itália e da Holanda, isto é, acomode racionalmente o seu ensino superior ao sistema alemão, que salvou a primeira dessas nações em 1848, e a segunda em 1875, e que tornará próspero e feliz o império americano, em um futuro muito próximo. Ao invés de imitarmos a Espanha, com suas doutrinas exageradas, já é tempo de proejar ao verdadeiro farol, que pode nos orientar nesse oceano de incertezas e incoerências: ele está na Alemanha”. Note-se que o autor já associava os estudos desinteressados, que, acreditamos, defendia, a algum tipo de utilitarismo, ainda que não imediato. Ou seja, mesmo que não pudesse resolver os problemas mais prementes, esse tipo de atividade seria indispensável ao progresso da nação. SILVA, Domingos Carlos da. *Da Reforma do Ensino Superior no Brasil*, p. 108 *apud* BARROS, *op. cit.*, pp. 366-367.

(...) o professorado, ainda subjugado pela influência das grandes autoridades científicas do velho mundo, a cuja opinião se sujeita com a mansuetude da impersonalidade, não dá ao seu ensino uma orientação científica própria e se limita em muitos casos ao papel de simples expositor de doutrinas e opiniões alheias, dando lugar a que os alunos deixem de comparecer às aulas, *certos de que irão encontrar no livro o que deixaram de ouvir nas aulas*. A necessidade de darem os lentes uma orientação científica às suas lições e explicações, de modo que estas sejam apoiadas em observações e experiências próprias, se impõem como condição essencial para que haja maior freqüência dos cursos, e para que seja incutido no espírito dos alunos o gosto pelo estudo sério e útil das matérias que eles devem conhecer.⁸⁷

Percebemos pela fala desse professor que algo faltava ao ensino. A freqüência, livre ou não, só estaria assegurada se as aulas tivessem qualidade. Esta, por sua vez, estaria garantida se os métodos de investigação científica fossem adicionados ao ensino. É preciso deixar claro que não é possível estabelecer a relação direta entre “ensino científico” e ciência, seja pura ou aplicada. Mas não nos parece exagerado afirmar, principalmente se considerarmos as discussões travadas em torno do ideal de universidade nos anos 20, que esse tipo de ensino surgiria em decorrência da introdução da atividade científica na educação superior.

Num primeiro momento, a ciência parece importante para melhorar o ensino profissional. Isso denota uma visão utilitarista, que também seria combatida nos anos 20,

⁸⁷ Relatório de 1884 in *Relatório do Ministério do Império*, 1885, Anexo B, com paginação própria, p. 5 *apud* BARROS, *op. cit.*, p. 328, grifos no original.

mas que foi de grande importância para institucionalização de algum tipo de atividade científica.

A universidade, ainda que tivesse os seus defensores, encontraria um grande inimigo no positivismo. Enquanto entre os liberais havia aqueles simpáticos à universidade, para os positivistas ela era um anacronismo a ser afastado por definitivo. Para alguns liberais, a criação de uma universidade durante o império redundaria numa instituição onde não haveria a tão cara liberdade de ensino. O Estado monárquico, indistinto da Igreja, imporia uma forma única de pensar, coisa que horrorizava os partidários do liberalismo. Como aponta Barros, não há incompatibilidade entre os ideais de ensino livre e liberdade de ensino, principalmente se tivermos em mente as propostas dos defensores do modelo universitário alemão.

Com o advento da República, o temor de uma universidade servindo à ideologia dominante parecia afastado. Mesmo assim, nenhuma universidade foi fundada. O positivismo, forma de pensar que influenciou muitos dos republicanos, condenava a universidade, pois esta era a expressão de etapas já superadas da evolução da humanidade, os estágios teológico e metafísico.

As origens da universidade estão na Idade Média, momento de domínio do pensamento escolástico. Esta instituição tinha a função de preservar e difundir o pensamento religioso. Mais tarde, a forma de pensar própria do estado metafísico ganhou espaço na universidade. Segundo Comte, a humanidade começava a superar esse estágio e entrava naquele denominado de positivo. Desse modo, pois, a universidade não teria qualquer função ou utilidade. Representaria apenas formas de pensar ultrapassadas, distantes do verdadeiro conhecimento, o positivo.

Comte também afasta a intervenção do Estado nos assuntos educacionais, pois este, contaminado ainda pelo conhecimento metafísico (ou mesmo pelo teológico), não poderia assumir o encargo de organizar um sistema de educação geral. Só a sua ausência, enquanto não se atingisse o estágio do conhecimento positivo, garantiria a real liberdade de ensino.⁸⁸

Um dos alvos do positivismo era o bacharel, tipo intelectual que representava uma forma de conhecimento a ser superado. Teixeira Mendes, positivista ortodoxo, seguindo as orientações de Comte, condenava a criação de uma universidade pelo Estado. Entretanto, este deveria estimular o “ensino especial”. Seu objetivo “não é formar filósofos, nem naturalistas ou matemáticos; é formar engenheiros, legistas e médicos. O mais é transformar as escolas em oficinas de charlatanismo”.⁸⁹

O que o país precisava era de profissionais, homens práticos. A pedantocracia, o prestígio social dado por diplomas que não garantiam a competência de seu possuidor, nada disso atenderia às necessidades do estágio final da evolução da humanidade.

O modelo alemão de universidade desagradava aos positivistas justamente por valorizar em excesso a “filosofia metafísica”. Os professores da Faculdade de Medicina da Bahia, Antônio Pacífico Pereira, Couto e Rozendo Guimarães, em parecer contrário ao projeto universitário do Ministro do Império, Homem de Melo, trazido a público em 1881, diziam que a medicina estava sendo sufocada na Alemanha, pois tinha que compartilhar discussões acadêmicas “fastidiosas e estáveis”, que tratavam dos “vãos e infundados” preconceitos da filosofia, das concepções teóricas “inconsistentes e efêmeras”. A medicina

⁸⁸ BARROS, *op. cit.*, pp.345-347.

conseguiu libertar-se no momento em que enveredou pelo caminho do ensino prático, “com os seus vastos laboratórios, seus grandiosos institutos”.⁹⁰

A ciência pura, as especulações desinteressadas são tidas como nocivas e inúteis para os positivistas. Note-se a defesa da ciência, mas numa concepção específica, essencialmente utilitária, voltada apenas para o ensino profissional ou para a resolução de problemas econômicos. A “ciência metafísica” deveria ser substituída definitivamente pela “ciência positiva”.

Almeida de Oliveira, advogado maranhense estabelecido no Rio de Janeiro, fazia considerações similares em seu livro **O Ensino Público**. Não havia motivo para criar entre nós uma universidade. Ela seria apenas o repositório de um “saber teórico e abstrato”. Seja qual fosse o modelo que inspirasse a sua criação, inglês, alemão ou suíço, ofereceria um ensino inferior, pois as universidades preocupavam-se apenas com a ciência pura e eram incapazes, em seu entender, de formar bons profissionais. Em conclusão, afirmava:

Em uma palavra, tanto na Inglaterra, como na Suíça e na Alemanha tem a universidade quatro faculdades — filosofia, teologia, direito e medicina —, compreendendo a primeira os cursos das Faculdades de ciências e letras de França, e portanto ensinando: Por um lado, a ciência geral sem aplicação. Por outro, matérias que bem podem ser estudadas em escolas inferiores, como: Filosofia, propriamente dita, Filologia, Geografia, História, Estética, Retórica. O que será um pouco mais do que o estudo

⁸⁹ MEDES, Teixeira. *A Universidade*. Segunda Edição, Rio de Janeiro, 1903, p. 39 *apud* BARROS, *op. cit.*, p. 355.

⁹⁰ Parecer da comissão da Faculdade de Medicina da Bahia sobre o projeto para a criação de uma Universidade na Corte, na *Memória Histórica da Faculdade de Medicina da Bahia*, 1882, por

pelos franceses chamados d'agrément, porém de modo algum servirá para influir no desenvolvimento da riqueza e prosperidade social, e menos para promover no país a elaboração científica, em nome da qual se pede a universidade.⁹¹

Fica claro que, para os positivistas, a função do ensino e da ciência era preparar profissionais e remover os entraves que impedissem o desenvolvimento industrial do país. Todo o conhecimento que não se prestasse a essa tarefa era considerado “inferior”, podendo até constar dos currículos, mas nunca com posição de destaque. O ensino de filosofia, por exemplo, apenas contribuiria para fortalecer o espírito bacharelesco.

Devemos ressaltar que essas considerações, feitas a partir do trabalho de Roque Spencer Maciel de Barros, referem-se ao final do Império. Mas, se tivermos em mente que a criação da universidade só ocorreu em 1920, acreditamos que é possível, com os devidos cuidados e ressalvas, estender algumas dessas afirmações para as primeiras décadas do século XX. A título de exemplo, podemos citar a observação que Francisco Campos faz em sua “Exposição de Motivos” da reforma educacional de 1931. Lembrava ele que a qualidade de ensino deixava muito a desejar, por conta do sistema de exames defeituoso.⁹² Esse era um dos problemas que sua reforma visava corrigir e que também preocupava os ministros do Império, como mostramos acima.

Antônio Pacífico Pereira, in *Relatório do Ministério do Império, 1883, Anexo B, com paginação própria*, pp. 24-34 *apud* BARROS, *op. cit.*, pp. 356-357.

⁹¹ OLIVEIRA, Antônio Almeida. *O Ensino Público - Obra destinada a mostrar o estado em que se acha e as reformas que exige a Instrução Pública no Brasil*. Maranhão, 1874, pp. 97-114 *apud* BARROS, *op. cit.*, pp. 362-363.

⁹² Na “Exposição de Motivos” da Reforma de 1931, diz Campos: “O antiquado sistema de exame final, como única e exclusiva prova anual, estúpido, desonesto e degradante sistema intelectual e moral de apuração de conhecimentos, tão propício à improvisação e à fraude, (...) o sistema de exames foi profundamente transformado (...). Não será, como se vê, por desconhecimento dos

O positivismo não foi o único responsável pelo atraso do surgimento da universidade. A insistência do Império em apresentar modelos centralizadores e anacrônicos, o que despertou a resistência feroz dos liberais, aumentou essa espera. Mas, já na República, onde o Estado e a Igreja foram separados e o medo de uma universidade de estilo medieval parecia afastado, o que prolongou o atraso? De certo, as concepções várias, mesmo entre positivistas e liberais, acerca do conceito de liberdade de ensino. Mas cremos que a atuação dos positivistas foi decisiva para o adiamento da criação da universidade.

Por outro lado, o positivismo, que defendia o ensino livre, voltado para a formação de profissionais, teve uma grande importância na criação de um novo tipo intelectual, o cientista, que se contraporia ao bacharel. O cientista positivista acreditava firmemente na importância da ciência para o desenvolvimento material. Esse “espírito científico positivista” seria combatido na década 20 pelos intelectuais reunidos em torno da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação.⁹³

Porém, como assinalamos acima, o positivismo não desapareceria tão facilmente e continuaria difuso entre os cientistas. Além disso, o combate a essa forma de pensar foi decisivo para o surgimento de uma nova idéia de ciência. O positivismo teve, ainda, não obstante a sua resistência à universidade (que nos anos 20 passaria a ser vista como o

defeitos e lacunas reais do nosso sistema de ensino, nem por ausência de rigorosas medidas de prevenção e garantia, se com essas radicais transformações e apesar delas, continuar o nosso ensino a sofrer dos males e dos vícios que atualmente tanto o degradam e o inferiorizam”. **Diário Oficial da União**, 15/04/1931, p. 5833.

⁹³ O que queremos indicar é que, nos anos 20, a oposição entre ensino profissional e ensino científico é o pano de fundo de um debate mais amplo, a luta da “ciência pura” contra a “ciência aplicada”.

lugar ideal para a atividade científica), papel fundamental na ligação da ciência ao ensino, ainda que fosse dentro de uma concepção utilitarista.

A defesa do ideal universitário foi retomado, a despeito da oposição positivista. Uma iniciativa importante da Academia Brasileira de Ciências foi a sugestão, em 1923, dirigida ao governo, de criação de Faculdades de Ciência dentro da organização universitária, onde se pudesse cultivar a ciência pura. Entendia a Academia que a universidade, mais que as escolas isoladas, seria o melhor lugar para a pesquisa desinteressada e a formação científica dos alunos. Isso caberia a uma Faculdade de Ciências. Às demais escolas tocaria a formação profissional. Destacamos abaixo os principais trechos do documento que a Academia dirigiu ao governo:

Não há entre nós um estabelecimento que cultive a ciência desprovida das preocupações de utilidade imediata, desenvolvida até os limites dos conhecimentos atuais e levada até a pesquisa dos problemas novos e das questões ainda não resolvidas. Em uma palavra, não existe entre nós um instituto onde seja cultivada a ciência pura em todos os seus ramos. (...)

A Academia está convencida que a falta de um instituto dedicado à ciência pura e à pesquisa científica desinteressada tem os mais nefastos efeitos sobre o desenvolvimento intelectual do país. Uma das causas da **decadência de nosso ensino é a ausência de interesse pelas coisas de ciência**. Na opinião geral, claramente expressa, ou não manifestada mas podendo ser facilmente evidenciada, a ciência só deve ser estudada no que ela tem de útil e aproveitável. (...) Um tal critério é dos mais perigosos. Ninguém sabe até onde se pode considerar útil ou inútil uma determinada questão. (...) A Ciência tem por fim o conhecimento das leis

que regem os fenômenos naturais. Esse conhecimento permite-nos dominar esses fenômenos, orientado-os no sentido mais convenientes aos nossos fins e interesses. O caráter de utilidade dos conhecimentos é, portanto, um caráter todo contingente; ele depende essencialmente das condições do momento, da época e do lugar em que nos colocamos. O que é essencial é o conhecimento em si, é o seu valor próprio como verdade. É a aquisição propriamente do conhecimento que representa a verdadeira vitória do homem sobre a natureza. A sua utilização prática é a exploração dessa vitória. **O conhecimento científico puro paira acima de todas as vicissitudes e dos interesses ocasionais. Ele tem sua vida própria, transforma-se, envolve, mas guarda o seu caráter superior, tem sua nobreza em si.** O seu cultivo é a manifestação de um ideal, e de um ideal dos mais elevados. (...) A Academia Brasileira de Ciências é constituída por homens profundamente convencidos de todas essas verdades. (...) Assim, ela espera que o espírito esclarecido do Governo se demore no exame e no estudo do apelo feito no sentido de ser criada entre nós uma Faculdade Superior de Ciências.⁹⁴

Neste documento vemos reaparecer a idéia (presente no final do século passado, como já indicamos) de que a qualidade do ensino dependeria da inclusão da ciência nos estabelecimentos de educação superior. Fica reforçada, da mesma forma, a noção de ciência pura como uma atividade indispensável, elevada e dotada de uma lógica particular,

⁹⁴ Este documento, assinado por Henrique Morize, Juliano Moreira, Miguel Ozorio de Almeida e Mario Souza, foi transcrito na revista *Sciencia e Educação*, Rio de Janeiro, nº 2, mar. 1929, p. 3-4, grifos nossos.

sem comprometimentos práticos imediatos, ainda que eles não sejam descartados no futuro. A influência positivista, pois, não se desvaneceu, mas assumiu outra forma.

Na luta pela universidade juntar-se-ia à Academia Brasileira de Ciências, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em outubro de 1924 por Heitor Lyra.⁹⁵ A Associação Brasileira de Educação surgiu com o intuito de se dedicar ao estudo e à melhoria da educação de maneira geral.⁹⁶ Publicou, de 1925 a 1929, o **Boletim**. De janeiro de 1930 a fevereiro de 1931, editou a revista **Schola** e, a partir de 1939, o periódico **Educação**.

Entre as suas várias seções, havia a de Ensino Técnico e Superior.⁹⁷ Dela participavam membros da Academia Brasileira de Ciências como Ferdinando Laboriau,

⁹⁵ A cerimônia de fundação se deu em uma sala da Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 16 de outubro de 1924. Na ata redigida na ocasião constam os nomes de Heitor Lyra da Silva, Mário Paulo de Brito, Delgado de Carvalho, Mello Leitão, Ferdinando Laboriau, Levi Carneiro, Branca Fialho, Othon Leonardos, Armanda Álvaro Alberto, Francisco Venâncio Filho, Edgar Süsskind de Mendonça e Benevenuto Ribeiro. Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. São Paulo: FE/USP, 1986, tese de doutorado.

⁹⁶ Os objetivos da ABE eram: 1) organizar permanentemente a estatística da instrução no Brasil; 2) publicar revista, boletins e relatórios periódicos sobre questões de ensino; 3) manter museu escolar permanente, biblioteca pedagógica, sala de conferências e cursos; 4) promover e premiar a elaboração e a publicação de bons livros didáticos; 5) promover congressos de educação regionais ou nacionais; 6) promover a representação do Brasil em congressos de educação no estrangeiro; 7) organizar um arquivo de legislação nacional e estrangeira sobre ensino e questões correlatas; 8) facilitar a seus sócios a aquisição de livros e material escolar; 9) cooperar em todas as obras de educação física, moral e cívica; 10) facilitar o desenvolvimento do cinema educativo, de bibliotecas infantis e de outros institutos auxiliares de ensino; 11) auxiliar a intercorrespondência escolar, nacional e estrangeira; 12) organizar obras de mutualidade entre professores e alunos; 13) estudar e auxiliar a solução do problema da infância abandonada; 14) estimular a educação popular, quer quanto à cultura intelectual, moral e física, quer quanto à instrução profissional. **Boletim - Órgão Oficial da Associação Brasileira de Educação**, nº 1, set. 1925, p. 2.

⁹⁷ A Associação Brasileira de Educação inspirava-se na *National Education Association of Washington*. Sua intenção era cobrir todo o território nacional. Para isso se subdividia em departamentos estaduais autônomos. Cada departamento podia organizar suas seções conforme as particularidades locais. O departamento fluminense contava inicialmente com as seguintes seções: ensino primário e normal, ensino secundário, ensino técnico e superior, cooperação da família, educação profissional e artística, educação física, jogos e divertimentos e de educação moral e

Edgard Roquette Pinto e Manoel Amoroso Costa, o que indica uma forte identidade entre as duas instituições, apesar de seus objetivos não serem totalmente coincidentes.⁹⁸

A Seção de Ensino Técnico e Superior patrocinou dois eventos muito importantes no que diz respeito à defesa da ciência pura e da universidade. O primeiro deles foi a promoção de “cursos de alta cultura e especialização”.⁹⁹ Foram iniciados em 1925 e eram ministrados, na maior parte, por membros da Associação Brasileira de Educação, da Academia Brasileira de Ciências, da Escola Politécnica e de outras instituições de ensino superior e de pesquisa. Abordavam temas variados como física, geologia, fisiologia,

cívica. Cf. LOBO, Yolanda Lima. *A Associação Brasileira de Educação e a política educacional brasileira no período de 1928 a 1934*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1978, dissertação de mestrado.

⁹⁸ Além dos acima citados, identificamos os seguintes nomes como participantes da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação: Adalberto Meneses de Oliveira, Alberto Betim Paes Leme, Arthur Moses, Cândido de Mello Leitão, Everardo Adolpho Backheuser, Henrique Beaureparie Rohan Aragão, Ignácio Azevedo do Amaral, Lélío Gama e Manoel Bonfim.

⁹⁹ Uma iniciativa semelhante, mas que não tinha por fim a defesa da ciência pura, foram as “Conferências Populares da Glória”, realizadas nas escolas públicas da Freguesia da Glória, no Rio de Janeiro, durante o Segundo Reinado. Tiveram início em 1873, organizadas pelo conselheiro Manuel Francisco Correia. D. Pedro II e a família real eram presenças constantes. Também compareciam industriais, profissionais liberais e a aristocracia da Corte. Os principais jornais da época costumavam noticiar com minúcia as palestras. O objetivo perseguido pela iniciativa do conselheiro Correia era a “instrução do povo”. Acreditava ele que a difusão e a discussão de temas científicos ajudariam a desenvolver o país, o que estava de acordo com a mentalidade ilustrada da época. Os temas sem interesse material imediato dividiam o espaço das conferências com aqueles cuja resolução era tida com imprescindível para o progresso do país. Não faltavam palestras sobre a necessidade de se combater as epidemias que assolavam as cidades, mas havia quem quisesse discutir o darwinismo (um dos temas candentes do final do século XIX), a literatura nacional e estrangeira, as matemáticas elementares, a história das civilizações, as ciências geológicas ou o problema da instrução pública. A discussão sobre o ensino livre e a criação de universidades também ocupava os participantes. A partir de 1880, as tribunas da Glória foram tomadas pelos professores e estudantes da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que defendiam a reforma do ensino médico. Mesmo não se batendo pela ciência pura, as Conferências da Glória chamavam a atenção para a importância do conhecimento científico. Ver SANTOS, Maria Rachel Fróes da Fonseca dos. *As Conferências Populares da Glória: uma fonte inédita para o estudo da história das ciências biomédicas brasileiras no final do século XIX*. Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia, 3, 1991, Caxambu, *Anais...* (no prelo).

matemática, literatura, economia, antropologia e educação. O tom predominante era o de estudos desinteressados, sem conexões com problemas práticos imediatos.¹⁰⁰

As conferências se realizavam na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e eram muito concorridas. A Seção de Ensino Técnico e Superior estimava que, em 1926, três a quatro centenas de ouvintes, no total, freqüentavam os cursos.¹⁰¹ Em nota de abril de 1926, dizia a Seção:

Está cuidando esta seção de promover cursos de especialização, feitos naturalmente para um público muito reduzido mas que terão o cunho verdadeiro de ensino superior, sobre pontos mais interessantes e modernos. Realizado o seu escopo serão esses cursos os precursores naturais de uma Faculdade de Ciências, já tão necessária em nosso meio.¹⁰²

A Associação Brasileira de Educação defendia, assim como a Academia Brasileira de Ciências, a criação de uma Faculdade de Ciências. Os cursos de alta cultura e especialização visavam demonstrar, pela grande procura dos cursos oferecidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior, que havia o interesse por tal instituição e que ela se fazia necessária.

A outra iniciativa importante da Seção de Ensino Técnico e Superior foi a promoção de um grande inquérito sobre a questão universitária, chamado **O Problema**

¹⁰⁰ Apesar do reforço aos temas desinteressados, cerca de um terço das palestras versava sobre pesquisas aplicadas. É o que vemos ao analisar as listas de cursos oferecidos de 1926 a 1929. A relação completa dos cursos e palestras encontra-se em anexo no final deste trabalho.

¹⁰¹ *Boletim*, nº 6, julho de 1926, p. 5. Poucas palestras foram escritas ou taquigrafadas, o que impediu a sua publicação.

¹⁰² *Boletim*, nº 4, abril de 1926, p. 4.

Universitário Brasileiro. A Seção elaborou um questionário que foi mandado para professores e autoridades científicas de todo o país.¹⁰³

A Associação Brasileira de Educação também se encarregou de organizar as Conferências Nacionais de Educação (CNEs). Ao todo foram 13 reuniões (1927-1967), conforme indica Luiz Antônio Cunha.¹⁰⁴ Vamos destacar as três primeiras, que se foram organizadas nos final dos anos 20.

A primeira, realizada em Curitiba, em dezembro de 1927, teve como temas principais: a unidade nacional pela cultura literária, pela cultura cívica, pela cultura moral; a uniformização do ensino primário; a criação de Escolas Normais Superiores; a organização de quadros técnicos científicos e literários.

A segunda Conferência Nacional de Educação ocorreu em Belo Horizonte, em novembro de 1928. Os temas versavam sobre educação política, sanitária, agrícola, doméstica, ensino secundário e ensino superior. A terceira teve lugar em São Paulo, em setembro de 1929. Foram discutidos os ensinos primário, secundário e profissional, a educação sanitária, a escola ativa e a organização universitária.

Com essas conferências, a Associação Brasileira de Educação praticamente liderava a discussão sobre questões educacionais. Iniciativas oficiais semelhantes às CNEs

¹⁰³ Este inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação será abordado no capítulo seguinte.

¹⁰⁴ CUNHA, Luiz Antônio. Antecedentes da I Conferência Brasileira de Educação. *Anais da I CBE*, São Paulo: Cortez, 1981, pp. 3-4. A documentação das primeiras conferências se perdeu quase totalmente. Das conferências realizadas no final dos anos 20 e começo dos 30, publicaram-se apenas os anais da I e da III. Das outras existem apenas documentos esparsos, como recortes de jornais ou fichas de inscrição nos arquivos da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro.

só se fizeram sentir na década de 40, quando a ABE estava enfraquecida e o seu poder de influência bastante diminuído.¹⁰⁵

Na I Conferência Nacional de Educação podemos notar, pelo tema principal (“A unidade nacional pelas culturas literária, cívica e moral”), a preocupação com a nação e a nacionalidade, temas que também estavam no horizonte daqueles a quem chamamos de *intelligentsia*. Uma tese que merece especial atenção é a apresentada por Ferdinando Laboriau, presidente da Associação Brasileira de Educação.

Intitulada “Sobre um Ministério da Educação Nacional”, esta tese trazia uma exposição sobre a necessidade de se criar um ministério para “coordenar, sistematicamente, os esforços em matéria de educação e organizar o nosso ensino”.¹⁰⁶ Laboriau argumentava que matéria de tal importância precisava de uma organização centralizada e que cobrisse todo o país. A administração dos assuntos estava dividida por vários ministérios sem conexão de interesses nem de esforços.¹⁰⁷

Um Ministério da Educação resolveria esses problemas, pois imprimiria uma diretriz única, coordenando esforços e organizando o ensino. O fim desse ministério seria a *unidade nacional*, que seria conseguida por um plano nacional de educação:

De todos os magnos problemas nacionais, o da educação é, sem dúvida, o de maior alcance, porque é pela educação que se formará a nossa nacionalidade, atualmente ainda imprecisa e que é mais um aglomerado

¹⁰⁵ Em 1941, já no Estado Novo, o Ministério da Educação realizou o 1º Congresso Nacional de Educação, na capital federal.

¹⁰⁶ LABORIAU, Ferdinando. Sobre um Ministério da Educação Nacional. COSTA, Maria José Franco Ferreira, SHENA, Denilson Roberto e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). I Conferência Nacional de Educação. Brasília: INEP, 1997, pp. 267-276.

¹⁰⁷ Acreditamos que a defesa desse ministério também seria uma forma de garantir um orçamento definido e a captação constante de recursos para os investimentos em educação.

heterogêneo do que um todo harmônico. Reside na educação nacional o fator máximo de unidade nacional, uma das questões mais graves para o nosso país e com que pouca gente se preocupa, apesar das tendências separatistas cada vez mais acentuadas. Para manter a unidade nacional, nada haverá de mais eficaz do que criar uma verdadeira unidade, com um plano nacional de educação.¹⁰⁸

É possível perceber na fala de Laboriau aquilo que Jorge Nagle chamou de “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, padrões do pensamento educacional na década de 20.¹⁰⁹ O primeiro era a “crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo”.¹¹⁰

O otimismo pedagógico era, por sua vez, a “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro”.¹¹¹ Essas duas formulações se fundem ao longo dos anos 20, período em que muitos intelectuais passaram a considerar a educação o primeiro e o

¹⁰⁸ LABORIAU, *op. cit.*, p. 269.

¹⁰⁹ Outro exemplo desses padrões de pensamento pode ser encontrado no pequeno texto intitulado “Os deveres das novas gerações brasileiras”, que Antônio Carneiro Leão, um dos fundadores da ABE, publicou em uma coletânea organizada, em 1924, por Vicente Licínio Cardoso, também membro da Associação Brasileira de Educação. Ver CARDOSO, Vicente Licínio. *À Margem da República*. Brasília: Ed. Da UnB, 1981. O título nos permite imaginar como se sentiam os intelectuais em relação ao jovem governo republicano.

¹¹⁰ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Edusp, 1974, p. 99-100.

¹¹¹ NAGLE, *op. cit.*, p. 99-100.

mais importante problema a ser resolvido. Da sua solução decorreria o equacionamento de todos os outros.¹¹²

Assim se justificaria a criação de um ministério para cuidar da educação, pois seria esta que possibilitaria a reforma da sociedade, primeiramente reformando os homens. A educação, além de definir a nacionalidade e garantir a unidade da nação, constituir-se-ia no meio para que o Brasil atingisse mais rápido um patamar superior de progresso, igualando-se às nações desenvolvidas.

O tema da organização nacional, também já apontado acima como uma das preocupações da *intelligentsia*, está presente no discurso de Laboriau. Antes de tudo, o necessário seria organizar as instituições para que estas, então, organizassem o país. Clamam os educadores pela intervenção do Estado, único capaz de dar forma à nação.

Além das atividades da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação, outras iniciativas em prol da ciência e da educação, também no Rio de Janeiro, devem ser citadas. Revistas como **Electron**, **Radio**, **Radiocultura** e **Sciencia e Educação** tinham por objetivo a vulgarização da ciência e a discussão de problemas da educação.¹¹³

¹¹² Apesar de Nagle apontar o otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação como padrões de pensamento da década de 1920, Roque Spencer Maciel de Barros, ao falar do período de nossa “ilustração”, mostra que essas crenças no poder regenerador da educação (e da ciência) já estavam presentes desde o século XIX. BARROS, *op. cit.*, *passim*.

¹¹³ Essas revistas se encontram na Biblioteca do Rio de Janeiro, com exceção de **Electron** achável no Museu Nacional (RJ). De **Rádio**, existem apenas alguns exemplares que podem ser manuseados. Há ainda que se citar **A Bandeira**, Órgão do Club dos Bandeirantes do Brasil, associação de cunho nacionalista e belicista, que tinha por objetivo, entre outros, “incentivar a formação de uma mentalidade político científica do país, compatível com seus altos destinos”. Membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação faziam parte de seus quadros ou publicavam em sua revista. Esta trazia informações sobre as duas entidades e também sobre a Radio Sociedade do Rio de Janeiro. Do Club dos Bandeirantes e de sua publicação trataremos no capítulo seguinte.

Electron, publicada de fevereiro a novembro de 1926, era editada pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a primeira rádio educativa, ou melhor dizendo, a primeira rádio com fins educativos do Brasil.¹¹⁴ A rádio foi fundada em 20 de abril de 1923, na Academia Brasileira de Ciências e foi instalada no prédio da Escola Politécnica, mudando mais tarde para sede própria. Em setembro daquele ano, contava a Rádio Sociedade com 282 sócios e 307 associados. Vários membros da Academia Brasileira de Ciências (e, mais tarde, da Associação Brasileira de Educação) faziam parte dos seus quadros. Henrique Morize, presidente da Academia Brasileira de Ciências encabeçava o Conselho Diretor.

De 1923 a 1926, a Rádio Sociedade publicou a revista **Radio**, seu órgão oficial.¹¹⁵ Seus objetivos eram explicitados em seu primeiro número:

Fundada para divulgar, de maneira realmente popular, a ciência em todos os seus domínios, trabalhando especialmente para difundir no Brasil a TSF [telefonia sem fio] *principalmente como elemento de educação e instrução pública*, esta publicação estará sempre ao lado dos ideais de cultura moral cívica por ventura apresentados ou discutidos em nossa terra amada.¹¹⁶

¹¹⁴ Esta rádio foi doada ao Ministério da Educação em 07 de setembro de 1936. Existe até hoje com o nome de Rádio MEC. Cf. MASSARANI, Luisa. **A divulgação científica no Rio de Janeiro: algumas reflexões sobre a década de 20**. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1998, dissertação de mestrado, pp.57-63.

¹¹⁵ A revista **Radio** também foi órgão oficial de divulgação de outras rádios como a Rádio Clube Pernambuco, a Rádio Clube Cearense e a Rádio Sociedade da Bahia.

¹¹⁶ PINTO, Roquette. **Radio**, Rio de Janeiro, nº 1, out. 1923, p. 6, grifos do autor.

Mais tarde, a Associação Brasileira de Educação adotaria, entre suas seções, a de radiocultura, onde divulgar-se-iam as atividades da Radio Sociedade.¹¹⁷ A rádio transmitia programas infantis (lições de coisas, histórias), poesias e música vocal e instrumental. Também executava a radiodifusão de palestras sobre assuntos científicos que pudessem despertar o interesse do grande público. Além disso, o ensino de línguas (inglês e francês) e cursos artísticos (música e literatura) também tinham o seu espaço.

A revista publicava artigos de cunho técnico-científico, prioritariamente. Os temas eram variados: desde informações técnicas sobre rádio e telefonia até estudos sobre hieróglifos egípcios e as funções do sangue.¹¹⁸ Na seção “Arquivo das Associações” estavam presentes informações sobre o que de mais importante acontecia nas principais associações científicas e profissionais do país.¹¹⁹

Havia ainda a divulgação de resenhas de obras e revistas ligadas à ciência, caricaturas e piadas em quadrinhos. Na seção de “perguntas e respostas”, os leitores indagavam sobre assuntos técnicos, sobretudo relacionados à radiodifusão.¹²⁰ A idéia de uma unidade nacional, conseguida pelo rádio ou com a sua decisiva ajuda, perpassava o poema do Dr. Egas Moniz Barreto de Aragão, publicado sob o pseudônimo de Pethion de Villar:

¹¹⁷ A Seção de Rádio Cultura foi criada pela Associação Brasileira de Educação e os membros da Radio Sociedade do Rio de Janeiro convidados para dirigi-la. Cf. *Boletim*, nº 10, mar.-abr. 1927, p. 4.

¹¹⁸ *Radio*, Rio de Janeiro, nº 1, out. 1923, p. 3.

¹¹⁹ Eram instituições como a Academia Brasileira de Ciências, o Instituto Histórico e Geográfico, a Academia de Medicina, o Instituto dos Advogados, a Sociedade de Medicina e Cirurgia, a Sociedade Brasileira de Química, a Sociedade Científica dos Livres Docentes da Faculdade de Medicina, o Instituto Brasileiro de Arquitetos, o Instituto de Engenharia de São Paulo, a Sociedade de Educação de São Paulo e a Liga Pedagógica do Ensino Secundário.

Unir, através do espaço
Nós todos brasileiros!
Num solene e estreito abraço,
Num supremo beijo ardente,
Fazer de trinta milhões
De almas, hoje dispersadas,
Uma grande alma somente
E somente um coração.¹²¹

Outra revista surgida mais tarde, em 1928, ao que parece independente da Radio Sociedade, animava esse espírito de divulgação científica e união nacional pelas transmissões radiofônicas. Trata-se de **Radiocultura**, Revista Técnica Mensal de Rádio e Eletricidade, administrada pelo Dr. Álvaro de Figueiredo e por R. M. Barreto, tendo como diretores técnicos Manoel Mesquita e G. M. Barreto, este último agente da Browning Drake Corporation, empresa que comercializava equipamentos de telefonia.

Radiocultura tinha por objetivo difundir conhecimentos técnicos sobre materiais de radiodifusão. Trazia informações para a montagem de receptores e transmissores, novidades da área, anúncios de casas especializadas e dicas de todos os tipos dirigidas aos amantes do rádio. Apesar do conteúdo essencialmente técnico, é significativo o editorial que abria o seu primeiro número, de junho de 1928:

Queremos ver coroados os nossos esforços, pela propaganda intelectual de tudo que palpita e frutifica na inteligência humana, aqui e ali, em todo o mundo, no desdobramento da ciência, das artes e da moral. Nesse

¹²⁰ **Radio**, Rio de Janeiro, nº 2, nov. 1923, p. 39-42.

querer, sem fronteiras inexpugnáveis, temos certeza de atingir ao fim colimado, de levar, por toda parte do grande interland brasileiro, o que ainda desconhece parte de sua população, de útil, salutar e instrutivo, por viver esquecida, obrigada à inércia, cultivando a ignorância e o analfabetismo, nos sítios em que deveriam existir escolas, mas onde de fato só existe a crendice, por falta de professores que ensinem as primeiras letras... Se no programa de “Radiocultura” não está consignada a criação desses estabelecimentos e respectivo ensino, para combater esse estado semi-bárbaro, está, todavia, o compromisso de instalar uma estação transmissora e receptora, para, por meio da audição - lhes revelar que o mundo não se limita aos seus núcleos e a vida não é a contemplação dos que os cerca.¹²²

A intenção civilizatória, por meio da difusão da ciência e das artes, é bem clara. O rádio alcançaria os rincões mais distantes do país e iniciaria o processo de educação do povo, enquanto a escola não chegasse. Outra coisa evidencia-se nessa fala: sem a ciência e a educação, estaríamos condenados ao “estado semi-bárbaro”, entregues a crendices e superstições de toda a espécie, além de facilmente manipuláveis e enganáveis.

Falta falar ainda sobre **Sciencia e Educação**, publicada desde fevereiro de 1929, com periodicidade mensal. Seu diretor era Adalberto Menezes de Oliveira, um dos fundadores da Academia Brasileira de Ciências, sendo seu presidente de 1937 a 1939, e professor de eletricidade da Escola Naval do Rio de Janeiro. **Sciencia** também se filiava ao

¹²¹ **Radio**, Rio de Janeiro, nº 26, nov. 1924, p. 31.

¹²² **Radiocultura**, Rio de Janeiro, nº 1, jun. 1928, p. 5.

espírito de defesa da educação e da ciência, como denuncia o seu nome. Em seu primeiro número, já mostrava qual eram os seus compromissos:

Queremos pugnar pelo desenvolvimento da cultura científica e da educação do povo brasileiro, evidentemente imperfeita ainda hoje sob muitos pontos de vista. Procuraremos chamar a atenção de nossos compatriotas para os progressos mais recentes da Ciência e para todos os problemas que direta ou indiretamente se relacionam com a Educação Nacional visada nos seus múltiplos aspectos.¹²³

A instrução e a “cultura científica” aparecem, assim como nas outras revistas citadas acima, como meio de civilizar o povo. O desenvolvimento da ciência e da educação também era visto como um problema de segurança nacional. Caso não conseguíssemos aproveitar nosso vasto território, ele poderia ser invadido e disputado por nações estrangeiras. A soberania, a ordem e o progresso seriam alcançáveis somente com o apoio da educação e da ciência.

Nos números consultados, encontramos notícias sobre as atividades da Academia Brasileira de Ciências, da Associação Brasileira de Educação e da Radio Sociedade do Rio de Janeiro, artigos sobre ciência desinteressada, resenhas de livros, comentários sobre cientistas, informações de conferências educacionais e análises sobre reformas de ensino, como a feita por Fernando Azevedo no Distrito Federal, em 1928.

O que queremos mostrar é que, por meio de todas essas publicações e empreendimentos como a Radio Sociedade, havia um definido programa de implantação

¹²³ Nosso Programa. *Sciencia e Educação*, Rio de Janeiro, nº 1, fev. 1923, p. 3.

da ciência pura. A educação aparece com frequência associada a ele.¹²⁴ Todas essas iniciativas estavam, de um modo ou de outro, ligadas à Academia Brasileira de Ciências e à Associação da Brasileira de Educação. Os intelectuais, cientistas e professores agregados em torno dessas duas instituições pareciam agir coordenadamente e com propósitos muito semelhantes. Ciência pura e educação: eis os dois elementos que possibilitariam que nos tornássemos um país civilizado e desenvolvido, superando definitivamente o atraso.

Em quase todos esses periódicos, apareceu a defesa de uma Faculdade de Ciências, já proposta pela Academia Brasileira de Ciências ao governo federal, em 1923, e encampada pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação (que, aliás, como já foi dito, era ocupada por membros da Academia). Assim,

¹²⁴ Por um programa de implantação da ciência pura entendemos um conjunto de ações coordenadas, procurando mostrar à sociedade e ao governo a importância dessa atividade para a melhoria das condições de vida. Esse programa baseava-se na idéia de ciência que surgiu na década de 1920, sustentada pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação, que mantinham um diálogo tenso e contraditório com o positivismo. Assim, vemos que muitos intelectuais militavam em agremiações certamente diferentes entre si, mas que guardavam como ponto de contato a defesa da educação e da ciência pura como fatores indispensáveis para o progresso material. Como parte desse programa consideramos os periódicos citados neste capítulo. Havia também uma revista chamada *Eu sei tudo* (1917), voltada à popularização da ciência e publicada durante os anos 20. Temos ainda que considerar uma série de publicações feitas por membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação em defesa da ciência pura ou com intenção de divulgá-la. Segue um relação das mais significativas e as suas datas de publicação. Amoroso Costa: *Introdução à Teoria da Relatividade* (1922) e *As Idéias Fundamentais da Matemática* (1929). Edgard Roquette Pinto: *Rondônia* (1916), *Seixos Rolados* (1927) e *Ensaio Brasileiro* (s/d, mas reunindo artigos publicados nos anos 20). Miguel Ozorio de Almeida: *A mentalidade científica no Brasil* (1922), *Homens e Coisas de Ciência* (1925) e *A vulgarização do saber* (1931). Por fim, vale a pena chamar a atenção para o surgimento de coleções científicas, como a Biblioteca de Filosofia Científica, da Livraria Garnier e a Coleção Cultura Contemporânea, da Livraria Científica Brasileira, ambas do Rio de Janeiro. Informações detalhadas sobre todas essas publicações e periódicos, assim como a relação completa dos livros e artigos de divulgação científica escritos por Amoroso Costa, Edgard Roquette Pinto, Henrique Morize e Miguel Osório de Almeida, podem ser encontradas em MASSARANI, op. cit., pp. 37-82.

afirmamos que, para esses intelectuais, o ensino não poderia vir desacompanhado da idéia de ciência, principalmente aquela chamada de pura, formadora do espírito investigativo e questionador.

Tentamos demonstrar neste capítulo que os temas que afligiam os intelectuais na década de 1920 também se faziam notar nos campos da educação e da ciência. Ou seja, estas duas eram vistas como um dos principais modos para resolver os problemas colocados por aqueles temas.¹²⁵ As preocupações com a educação e a ciência não eram um terreno à parte, que demandassem remédios especiais. Muitos intelectuais consideravam que a educação e a ciência, conjugadas, seriam a maneira de promover a unidade nacional, a unificação da cultura, a remodelagem institucional e a preparação de elites dirigentes.

No próximo capítulo, aprofundaremos, a partir da problemática formulada por Luciano Martins, a discussão sobre a existência de uma *intelligentsia* no Brasil dos anos 20. Indicaremos a pertinência do uso dessa categoria para compreender a ação dos intelectuais da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação e confrontaremos uma das conclusões de Martins, que afirma que os intelectuais brasileiros do período não dispunham de um pensamento utópico.

¹²⁵ Em resumo, poderíamos levantar, de forma geral, as seguintes preocupações e características dos intelectuais dos anos 20: a) eram imbuídos do sentido de missão. Acreditavam que poderiam ser os condutores do país e tirá-lo do atraso; b) a formação da nação e da cultura nacionais; c) produção de uma cultura *original*, que diferenciasse o Brasil dos outros países; d) organização das instituições (o mais correto talvez seja *recriação*); e) relação tensa e contraditória com o Estado (o que deve ser tomado com cuidado e não ser traduzido em termos de simples cooptação); e) preparação de elites. Com certeza outras preocupações/características podem ser desdobradas destas. O que fizemos foi apontar aquelas que mais nos interessam para a argumentação aqui desenvolvida.

Em seguida, abordaremos os inquéritos do jornal **O Estado de São Paulo** e da Associação Brasileira de Educação (realizados em 1926 e 1927, respectivamente), procurando dar contornos mais nítidos ao projeto de universidade da *intelligentsia*. Veremos que os temas que aparecem nesses inquéritos coincidem com as preocupações mais gerais dos intelectuais, apontadas neste capítulo.

A partir da análise dos inquéritos, supomos que a defesa da ciência pura se ligava à necessidade de se produzir conhecimento sobre o Brasil, a fim de conhecê-lo em detalhes. A partir desse conhecimento construir-se-iam as idéias de *identidade* e *cultura* nacionais. O lugar de produção desse conhecimento seria a universidade, assentada sobre as sólidas bases da investigação desinteressada, o que conferiria aos produtores desse conhecimento a legitimidade para intervir na sociedade.

Ou seja, a universidade seria o campo privilegiado de ação dos intelectuais, de onde comandariam a reforma social. Assim, a defesa da ciência pura buscava a criação não só de um novo tipo intelectual, “o cientista puro”, mas também do *lugar* para sua atuação. A definição de sua identidade social ligava-se, paralelamente, a um projeto de *modernização*. A universidade produziria os dirigentes, devidamente informados por uma ciência brasileira (que levantaria os nossos problemas), capazes de tirar o país do atraso.

Na parte final do capítulo seguinte, voltaremos nossa atenção para a reforma educacional de Francisco Campos, realizada em 1931. Esta reforma incorporou várias propostas da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação. Através de sua análise pretendemos reforçar a hipótese de que é possível em falar de uma *intelligentsia* dotada de utopia nos anos 20.

CAPÍTULO 2

INTELECTUAIS SEM UTOPIA?

Na parte primeira deste capítulo pretendemos discutir alguns problemas do uso das noções de *intelligentsia* e utopia no entendimento da atuação dos intelectuais brasileiros da década de 1920. Para Luciano Martins, um dos autores tratados anteriormente, a *intelligentsia* brasileira nos anos 20-40, não possuía um projeto definido para a sociedade, mas vagas e abstratas intenções reformistas. Queremos mostrar que essa afirmação é questionável, se considerarmos as atividades das duas instituições por nós já mencionadas, a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação. Com base na exposição feita anteriormente, acreditamos que é possível afirmar que os intelectuais possuíam um projeto de definido de transformação social, onde a universidade, lugar de preparação profissional e de ciência pura, tinha papel central.

Após a definição conceitual de *intelligentsia*, abordaremos os inquéritos sobre a universidade feitos pela Associação Brasileira de Educação e pelo jornal **O Estado de São Paulo**, este último dirigido por Fernando de Azevedo, para esclarecer os principais pontos do projeto dos intelectuais.

Finalmente, a fim de reforçar a hipótese de que a *intelligentsia* possuía um pensamento utópico, analisaremos alguns pontos da reforma educacional promovida por Francisco Campos, em 1931.

Passemos, então, ao delineamento dos problemas, aproveitando as discussões feitas no capítulo primeiro, procurando intuir como a categoria *intelligentsia* pode ser

usada. Vamos nos referir, principalmente, às conceituações bastante conhecidas de Karl Mannheim desenvolvidas em **Ideologia e Utopia**.

Procurando definir como se pode usar analiticamente a noção de ideologia, que o levará a definição de *intelligentsia*, Mannheim nos diz que há dois significados diferentes do termo. O primeiro diz respeito à noção particular, quando consideramos as idéias de nossos opositores como dissimulações de seus interesses reais. Duvidamos de suas representações e as tomamos, muitas vezes, como mentiras calculadas.¹

Numa segunda acepção de ideologia, que Mannheim chama de “concepção total”, não se leva em conta apenas os enunciados do opositor, mas se coloca em jogo toda a sua visão de mundo (*Weltanschauung*), bem como o aparato conceitual usado para construí-los. Essa parece ser a maneira mais correta da análise ideológica, pois:

Quando utilizamos a concepção total de ideologia, procuramos reconstruir todo o modo de ver de um grupo social, e, neste caso, nem os indivíduos concretos nem o seu somatório abstrato podem ser legitimamente considerados como portadores deste sistema ideológico de pensamento como um todo.²

O conceito de ideologia estaria vinculado à experiência histórica, à nação e às classes sociais. Estaria intimamente ligado à experiência política de uma classe e espelha a forma pela qual ela compreende a realidade. Segundo Mannheim, Marx foi o primeiro a fundir as concepções particular e total de ideologia, separando o pensamento (ou as representações) da realidade. Com isso, se tornou possível desacreditar as formas de

¹ MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. p. 81.

pensar dos outros grupos sociais, como fez o proletariado, através da análise marxista, com relação aos valores burgueses.³

A sociologia do conhecimento teria surgido da necessidade não só de se fazer a crítica do pensamento das várias classes ou grupos sociais, mas também dos pontos de vista e valores do próprio analista. Com isso, Mannheim quer mostrar que há várias formas de pensar presentes na sociedade ou várias maneiras de *ver o mundo*. Essas formas de pensar seriam historicamente referenciadas e estariam ligadas a determinados valores e aspirações da classe social a que dizem respeito. Quer dizer, não existiriam valores ou formas de pensar absolutas.

Neste ponto, coloca-se o problema da ação política para a *intelligentsia*. Se ligarmos o conceito de ideologia à ação política, chegaremos à conclusão de que nenhum dos grupos sociais em disputa tem mais do que uma visão particular, e portanto incompleta, do mundo. Seus pontos-de-vista são limitados justamente pelo fato de que representam um dos muitos grupos em luta.⁴

Todavia, todos esses pontos-de-vista derivam de uma matriz histórica comum. Isso abriria, para Mannheim, a possibilidade de uma síntese das visões parciais:

Claro está, portanto, que não apenas os conteúdos de pensamento, mas também a própria base do pensamento, estão sujeitos à síntese. Esta síntese de estilos de pensamento, que até então se desenvolviam

² MANNHEIM, *op. cit.*, p. 85. Mannheim acrescenta que a concepção particular de ideologia opera no nível psicológico (indivíduo), enquanto a concepção total opera no nível noológico (grupo).

³ MANNHEIM, *op. cit.*, pp. 100-101.

⁴ “Todos os pontos de vista, em política, são apenas parciais, porque a totalidade histórica é sempre demasiado mais ampla para ser apreendida por qualquer dos pontos de vista individuais que dela emergem”. MANNHEIM, *op. cit.*, p. 176.

separadamente, parece tanto mais necessária, já que o pensar deve visar constantemente o aumento da capacidade de seu âmbito categórico formal, quando pretenda dominar os problemas que crescem diariamente em número e dificuldade.⁵

Quem seria capaz de fazer essa síntese supostamente desejável? Nenhuma classe social, devido à sua posição parcial, poderia assumir tal tarefa. Isso ficaria a cargo de um “estrato relativamente sem classe, cuja situação na ordem social não seja demasiado firme”.⁶ A verdadeira síntese

(...) não é a média aritmética de todas as diversas aspirações dos grupos existentes na sociedade. Se assim fosse, tenderia apenas a estabilizar o *status quo* em benefício dos que acabam de ascender ao poder e que desejam proteger seus ganhos contra os ataques tanto da “direita” como da “esquerda”. Pelo contrário, uma síntese válida deve-se basear numa posição política que venha a constituir um desenvolvimento progressivo, no sentido de reter e utilizar boa parte das aquisições culturais e energias sociais acumuladas na época anterior. Ao mesmo tempo, a nova ordem deve permear os mais amplos setores da vida social, deve adquirir raízes naturais na sociedade, a fim de colocar em ação o seu poder de transformação. Esta posição requer uma especial vigilância para com a realidade histórica do presente. O “aqui” espacial e o “agora” temporal de cada situação devem ser considerados no sentido histórico e social, e

⁵ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 178.

⁶ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 180.

sempre lembrados a fim de, em cada caso, se determinar o que já não é necessário e o que ainda não é possível.⁷

Percebe-se que essa idéia de síntese é dinâmica porque desligada dos interesses imediatos de qualquer classe; interesses esses que tendem ao conservadorismo e à forma estática. A *intelligentsia*, socialmente desvinculada, teria plenas condições de ser a portadora da síntese. O seu papel político seria de suma importância, pois a sua atuação permitiria a transformação social e envolveria todas as classes sociais. O papel da *intelligentsia* não seria só criativo, mas também conservativo, dado que as aquisições culturais de um período não seriam destruídas, mas reaproveitadas (naquilo em que contribuem para o progresso humano).

“Estrato socialmente desvinculado”, na acepção de Mannheim, não se refere a um grupo que paira sobre a sociedade, dotado de vida própria. Essa desvinculação significa que os membros da *intelligentsia* poderiam ser recrutados entre as várias classes. O que dá o “vínculo sociológico de unificação”, apesar da heterogeneidade, seria a educação, ou seja, a participação em uma herança cultural comum. Este vínculo, todavia, não apagaria os laços de classe e de *status*.⁸

A importância dessa herança cultural e o não compromisso imediato com nenhuma classe social, reforçaria a possibilidade da *intelligentsia* resolver o problema de unificar visões de mundo antagônicas:

Essa herança cultural adquirida sujeita-o [o intelectual] à influência de tendências opostas na realidade social, enquanto a pessoa cuja orientação face ao todo não se processa em virtude de sua instrução, mas que

⁷ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 179.

participa diretamente no processo social de produção, tende simplesmente a absorver a *Weltanschauung* desse grupo particular e agir exclusivamente sob a influência das condições impostas por sua situação imediata.⁹

Compreende-se, assim, que dentro do que chamamos *intelligentsia*, podem coabitar intelectuais das mais diversas posições. O que lhes dá unidade não seria a coincidência de visões de mundo, mas a *possibilidade* de considerar criticamente todas essas visões e daí extrair a síntese. Eles têm uma *missão*: serem “os defensores predestinados dos interesses intelectuais do todo”.¹⁰ Isso implica na tomada de uma posição, ou melhor dizendo, implica em assumir um papel político, participar da vida partidária e tentar exercer alguma influência no rumo das transformações.¹¹ Tal decisão, com certeza, não seria fácil para os intelectuais e consistiria em permanente fonte de dúvida e contradição.¹²

Não cabe aqui discutirmos se a síntese proposta por Mannheim pode ou não ser feita pela *intelligentsia*. Preferiremos interpretar essa síntese como uma *Weltanschauung* a

⁸ MANNHEIM, op. cit., p. 180.

⁹ MANNHEIM, op. cit., p. 181.

¹⁰ MANNHEIM, op. cit., p. 183. Essa é umas das saídas possíveis para o intelectual, no que se refere à ação política. A outra é a adesão por vontade própria a uma das facções sociais.

¹¹ “(...) a filiação ou a oposição políticas serão decididas com base em uma orientação consciente dentro da sociedade e de acordo com as exigências da vida intelectual”. MANNHEIM, op. cit., p. 185.

¹² Mannheim se escusa de fazer o exame das possibilidades de uma política exclusivamente conveniente a intelectuais. Isso demonstraria, possivelmente, que a atividade política para eles seria impensável, pelo menos em termos independentes. Filiar-se a um partido ou grupo definido não implicaria necessariamente em perda da independência, pois considera o autor que mesmo uma classe poderia realizar, em parte, os interesses totais. Os intelectuais teriam o poder de escolha (dado pela sua crítica de todos os pontos-de-vista) e continuariam, mesmo depois da filiação, com a capacidade de elaborar uma síntese. Os intelectuais assumiriam “o papel de vigias no que, de outra forma, seria uma noite impenetrável”. MANNHEIM, op. cit., p. 185.

mais abrangente possível, reunindo os pontos de vista sociais complementares ou que não sejam visceralmente contraditórios. Em outras palavras, consideramos que a *intelligentsia* vai encarnar aquilo que acredita ser o interesse comum de toda a sociedade.

Outro problema desenvolvido por Mannheim, que se relaciona, a nosso ver, intimamente com a discussão acerca da existência, nas sociedades contemporâneas, desse estrato chamado *intelligentsia*, é a noção de *utopia*.¹³

Inicialmente, define-se a utopia como uma idéia (ou conjunto de idéias) que não encontraria correspondência imediata na realidade. A palavra utopia significa, literalmente, “lugar que não existe”. A visão utópica transcenderia o presente e se orientaria para o futuro:

Um estado de espírito é utópico quando está em incongruência com o estado de realidade dentro do qual ocorre.

Esta incongruência é sempre evidente pelo fato de que este estado de espírito na experiência, no pensamento e na prática se oriente para objetos que não existem na situação real.¹⁴

Outra característica definidora do pensamento utópico seria a possibilidade que ele abre para a transformação a ordem vigente. Nisso, diferem-se as utopias das ideologias:

As ideologias são idéias situacionalmente transcendententes que jamais conseguem *de fato* a realização de seus conteúdos pretendidos. Embora se tornem com freqüência motivos bem intencionados para a conduta

¹³ O termo “utopia” apareceu como título da conhecida obra de Thomas Morus (1478-1535), publicada pela primeira vez em 1516, onde é descrita uma comunidade humana ideal, livre da miséria e da injustiça.

¹⁴ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 216.

subjetiva do indivíduo, seus significados, quando incorporados efetivamente à prática, são, na maior parte dos casos, deformados.¹⁵

As utopias distinguir-se-iam das ideologias por seu conteúdo realizável. Estas, poderiam ir além do *status quo*, mas sem lhe oferecem qualquer perigo. Aquelas, por seu turno, conseguiriam realizar o desiderato ideológico.¹⁶

Ao diferenciar as utopias das ideologias, Mannheim deixa quase implícito que a utopia não se vincularia a uma ou outra visão de mundo presente na arena política. Ela aspiraria à totalidade. Não toma como ponto de partida uma “realidade em si”, ou a visão parcial de uma classe social; seu começo, contudo, seria “uma realidade concreta, histórica e socialmente determinada, que se acha em constante processo de mudança”.¹⁷ O fato de estar referenciada ao futuro, não a tornaria especialmente estranha à realidade imediata, mas com ela manteria uma relação dialética:

(...) cada época permite surgir (em grupos sociais diversamente localizados) as idéias e valores em que se acham contidas, de forma condensada, as tendências não realizadas que representam as necessidades de tal época. Estes elementos intelectuais se transformam, então, no material explosivo dos limites da ordem existente. A ordem existente dá surgimento a utopias que, por sua vez, rompem com os laços

¹⁵ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 218, grifos do autor.

¹⁶ “As utopias também transcendem a situação social, pois também orientam a conduta para elementos que a situação, tanto quanto se apresente em cada época, não contém. Mas não são ideologias, isto é, não são ideologias na medida e até o ponto em que conseguem, através da contra-atividade, transformar a realidade histórica existente em outra realidade, mais de acordo com suas próprias concepções”. MANNHEIM, *op. cit.*, p. 219.

¹⁷ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 222.

da ordem existente, deixando-a livre para evoluir em direção à ordem de existência seguinte.¹⁸

A matéria das utopias estaria, desse modo, presente na ordem vigente, na forma, sobretudo, de desejos insatisfeitos e aspirações frustradas. Tornar-se-ia difícil, com essa ampliação da concepção de utopia, associá-la ao irrealizável, como fazem os intelectuais vinculados a uma classe ou partido quando querem desqualificar os projetos de sociedade de seus opositores.

É nesse ponto que entendemos possível fazer o cruzamento entre as noções de *intelligentsia* e utopia. Mannheim define a *intelligentsia* como um estrato socialmente desvinculado. Esta desvinculação de qualquer classe, não obstante a origem diversa de seus componentes, permitiria a este estrato colocar sob crítica todos os pontos-de-vista em conflito na sociedade e fazer, a partir deles, uma síntese. Cremos, pela definição que Mannheim faz de utopia, que é a independência relativa da *intelligentsia* em relação às classes sociais que faz dela a portadora por excelência da mentalidade utópica mais abrangente e inclusiva.

Luciano Martins, ao aplicar o conceito de *intelligentsia* para a realidade brasileira das quatro primeiras décadas deste século, após análise conceitual e histórica, reconhece a existência de uma *intelligentsia*. Mas ela possuiria uma peculiaridade: a ausência de um pensamento utópico, característica que destacaria a *intelligentsia* do conjunto dos outros intelectuais.

Não nos interessa discutir se se pode ou não falar da existência de uma *intelligentsia* no Brasil, mas perguntar se existiam grupos de intelectuais que *atuavam*

¹⁸ MANNHEIM, *op. cit.*, p. 223.

como uma intelligentsia. Desse modo, não nos preocuparemos em conformar a realidade a um modelo ou construção teórica. Entretanto, insistiremos que é possível falar na existência, no horizonte de alguns intelectuais, de um projeto de sociedade para o futuro (não de todo acabado ou conformado), o que caracterizaria um pensamento utópico.¹⁹

Mesmo assim, poderemos nos apropriar criticamente do conceito que Luciano Martins elaborou para sua análise específica, qual seja, compreender as relações entre os intelectuais e a política. Seu interesse é o grupo de intelectuais que, após a Revolução de 1930, foi “cooptado” pelo Estado.²⁰

Para Martins há alguns pontos que definem uma *intelligentsia*: 1) o conteúdo utópico de seu pensamento, o que pode levá-la ao isolamento; devido à distância entre seu pensamento e a realidade; 2) a liderança moral da nação e a representação das classes politicamente sem voz; 3) uma compreensão privilegiada da sociedade, devido à sua posição (o que não é suficiente para considerá-la um estrato à parte), o que para nós sugere a idéia de elite; 4) o sentimento de missão, isto é, a crença em um compromisso com a mudança social.

Vejamos como o problema da atuação política, um dos fundamentais para a noção de *intelligentsia*, se colocava para alguns intelectuais importantes na década de 20. Diz Mário de Andrade, em 1932:

¹⁹ A rigor, pela própria definição de *intelligentsia* feita por Luciano Martins, que considera ser o pensamento utópico uma de suas características fundamentais, não seria correta a aplicação desse conceito para o período em questão.

²⁰ Para Luciano Martins existia uma relação ambígua entre os intelectuais brasileiros e o Estado. Para ele, há a possibilidade de não ter havido cooptação por parte do Estado, pois este teria sempre desempenhado um papel chave na concepção de mundo de muitos intelectuais. O que não implica necessariamente que todos teriam enveredado pelo caminho do autoritarismo. MARTINS, *op. cit.*, p. 85-86.

O fenômeno realmente importante e decisivo do nosso realismo foi a fixação consciente do conceito de intelectual... Nós hoje nos debatemos sofredamente com os problemas do homem e da sociedade, com uma consciência, com um desejo de solucionar, de conquistar finalidade, com um desespero pela posição de fora-da-lei inerente ao intelectual de verdade, que jamais os artistas do passado brasileiro não tiveram.²¹

Mário de Andrade, falando sobre a condição do escritor (e do artista em geral), mostra-nos os deveres que se lhe impunham. Naquele momento único, como em nenhum outro, o intelectual era chamado à ação, ao debate dos problemas que atormentavam a nação. Formava-se uma consciência intelectual própria. A referência à “condição de fora-da-lei” chama a atenção para um grupo que ainda não havia encontrado a sua identidade. Evidencia também a perplexidade com uma realidade muito distante do que se considerava o ideal.

Outra questão se colocava para Mário de Andrade. O lugar mais adequado para os intelectuais agirem:

Hoje estamos preocupados em voltar às nascentes de nós mesmos e da arte. Surgem os traidores dissolutos, convictamente injustos, socializados, revertendo tudo à sua fé católica ou à sua fé comunista. (...) Outros, menos capazes da heroicidade dessas traições, vivem num dualismo acomodaticio, buscando seccionar a obra em partes nítidas, uma autoritária, e utilitária, outra livre e pessoal (...). Outros aceitam a insolubilidade do intelectual com ferócia irredutível (...) porém os que fazem prosa dos ensaios e aspiram conservar a insolubilidade do

²¹ ANDRADE, Mário. *Aspectos da Literatura Brasileira*. São Paulo: Martins, 1974, pp. 49-50.

intelectual e permanecer *au dessus de la mêlée*, esses irritantemente confrangem às suas verdades a uma discrição invertebrada, que nem sempre consegue ocultar o que pensam e aspiram. Serão talvez os que sofrem mais, por isso mesmo que mais irresolutos em sofrer. E na certa que se enxergam enormemente confundidos com o atualmente impossível diletantismo. Enfim todos nós estamos conscientes de nossa amarga posição de intelectuais e movidos pelos fantasmas que nascem desse medo. Uma situação maldita.²²

O dilema que se apresenta é a atuação partidária (a adoção de um dos pontos-de-vista em discussão no momento) ou ficar “acima da plebe” (*au dessus de la mêlée*). Desse dilema, vemos nascer o *sentido de missão* a cumprir; a intervenção era um imperativo, o diletantismo, inaceitável. O que se perguntava: como e onde?

O tema da nacionalidade entrava na pauta de discussões. A criação da nação, da cultura nacional, de forma original, quer dizer, diferenciando-se do já existente lá fora, povoava as mentes dos artistas, cientistas, professores e dos homens de cultura.²³ Para os modernistas, em especial, a formação da cultura nacional seria tarefa dos intelectuais. É o que pensa Raul Bopp:

O Brasil (vamos parodiar Heródoto) é um presente do Amazonas. A arte brasileira, legítima, nossa, há de vir também daí, molhada de húmus e cheia de barulho de mato, do mesmo que assistiu aos grandes dias de

²² ANDRADE, *op. cit.*, pp. 49-50.

²³ Mário de Andrade afirmaria: “Nós só seremos de deveras uma Raça o dia em que nos tradicionalizarmos integralmente e só seremos uma nação quando enriquecermos a humanidade com um contingente original e nacional de cultura”. ANDRADE, Mário. Assim falou o papa do futurismo. LOPEZ, Telê P. A. (Org.) *Entrevistas e Depoimentos*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1983, p. 18.

Iperungárua. Temos um fabulário riquíssimo. É só catar, colecionar, na maneira simples e ingênua como o povo conta.²⁴

A matéria da nacionalidade já existiria, faltaria apenas, como frisa Raul Bopp, organizá-la e divulgá-la. No campo das artes, a Semana de Arte Moderna procurou incorporar à arte brasileira as inovações das vanguardas européias, privilegiando os temas que consideravam genuinamente nacionais, mesclando arte popular e arte erudita, buscando, desse jeito, o Brasil verdadeiro.²⁵ No campo da política, exprimia-se o desencanto com a República e se apontava a fraqueza das instituições políticas.²⁶

A modernização (que é diferente de modernidade, termo que ficou ligado ao domínio da arte) exigia o rompimento com o passado, principalmente com aquele relacionado com as velhas oligarquias agrárias. No campo intelectual combatia-se o *bacharel*, remanescente do Império, visto como o portador de uma cultura ornamental e ligada aos valores aristocráticos.²⁷

²⁴ Raul Bopp em carta a Abguar Bastos. Não há indicação de data, porém podemos supor que foi escrita na década de 30. CAVALHEIRO, Edgard. *Testamento de uma Geração*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944, p. 20.

²⁵ Aqui podemos falar que os modernistas tentavam fazer uma aproximação entre o popular e a nação, integrando costumes, lendas e modos de falar em uma síntese nacional.

²⁶ O marco simbólico da “modernidade” no Brasil é a Semana de Arte Moderna de 1922. Neste ano outros eventos importantes também tiveram lugar: a primeira revolta tenentista, a criação do Centro D. Vital (que reunia os pensadores católicos), a fundação do Partido Comunista e as comemorações do centenário da Independência.

²⁷ Lúcia Lippi de Oliveira faz bem esse diagnóstico: “O bacharel é o alvo dos ataques. ‘Homens forçados a parecerem inteligentes’, como diz Lima Barreto. Especialista em normas e regras, o bacharel transmutado em burocrata emperra as decisões; especialista em generalidades, é pouco ligado ao país real e se torna o braço legal do Brasil atrasado. Diante desta figura emblemática todos se juntam.” In DE LORENZO e COSTA, *op. cit.*, p. 189. Dizia ainda Raul Bopp: “Precisávamos matar a velha sensibilidade”. Apud CAVALHEIRO, *op. cit.*, p. 23.

Existiam então dois problemas cruciais para os intelectuais, na verdade intimamente ligados: a definição e afirmação de sua própria identidade social e, ao mesmo tempo, a definição da identidade nacional.²⁸

As esferas da ciência e da educação não escapavam a todos esses problemas, e ao problema do intelectual, em particular. Como indicamos no capítulo anterior, defendia-se a universidade como um dos centros primordiais para a produção da identidade nacional. Nas conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação, exigia-se a constituição de um Ministério da Educação, o qual, aplicando um plano nacional de educação, contribuiria decisivamente para a nossa unificação cultural.

As pregações em torno da ciência desinteressada e da universidade traziam à tona a questão da realização de uma “ciência brasileira”. Paralelamente, a luta por esse tipo de ciência colocava as questões de legitimação da posição social dos intelectuais. Sérgio Milliet tocava na questão do ensino superior, perguntando qual era o tipo intelectual que deveriam as universidades formar:

Nosso ensino superior exclusivamente formal, produzia anualmente centenas de bacharéis inúteis e nenhum elemento de verdadeira cultura.

Nosso ensino superior, desumanizava o indivíduo, afastava-o da vida e dos problemas da vida e enchia-lhe a cabeça de retórica barata. (...)

Havíamos compreendido (...) que a mentalidade é que se fazia imprescindível mudar, transformar mesmo por completo. Como?

²⁸ A definição da identidade dos intelectuais passava pela constituição de um mercado editorial e de um público para as suas obras. Quanto a isso, Lúcia Lippi de Oliveira chama a nossa atenção, registrando que no Brasil dos anos 20 havia cerca de 35 livrarias e as tiragens não passavam de mil exemplares. Muitas obras tinham que ser impressas fora do país e com financiamento dos próprios

Despindo-a de seu formalismo, colocando-a perante à realidade “suja”, tomando-a objetiva. (...) E demos o salto: da filosofia para a sociologia; mas uma sociologia do conhecimento real, corajosa, sem tradicionalismos terminológicos. Estaríamos ainda nesse pé se não tivéssemos verificado que a sociologia sem a ética não conduz a coisa alguma. Mas com a desilusão ou sem ela sobra-nos a base de cultura geral disponível para as novas perspectivas...²⁹

Milliet, que igualmente via o bacharel como símbolo do atraso, aconselhava que o ensino superior se preocupasse com a realidade e com o acúmulo de conhecimento sobre ela (“a base de cultura geral”).³⁰

Assim, poderíamos considerar o grupo de professores e cientistas que se aglutinaram em torno da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação atuando como uma *intelligentsia*. Os temas levantados por ambas as entidades se alinhavam, de forma geral, àqueles dos outros grupos intelectuais presentes no Brasil daquele momento (que também podem ser vistos atuando como *intelligentsias*).

A Academia Brasileira de Ciências diagnosticava, como um mal que afligia e atrapalhava o país, o utilitarismo de nossa ciência, que restringia a expansão de nossa capacidade criativa, fazendo-nos dependentes da ciência européia. Constatada essa

autores. OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Questão Nacional na Primeira República in DE LORENZO e COSTA, *op. cit.*, p. 192.

²⁹ Apud CAVALHEIRO, *op. cit.*, p. 241.

³⁰ Convém lembrar que Sérgio Milliet foi um dos fundadores da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933.

debilidade, lançou-se com disposição à tarefa de construir uma nova mentalidade científica e uma “ciência brasileira”, o que implicava na definição de um novo tipo científico.³¹

A Associação Brasileira de Educação, partilhando das preocupações da Academia Brasileira de Ciências e tributária do “otimismo pedagógico”, elegeu a educação como principal problema nacional. Enxergava um presente desanimador e um futuro tenebroso, caso as reformas necessárias não fossem implementadas. Da educação dependia a definição da nacionalidade e a unificação cultural e moral de todos os brasileiros. Para encontrar soluções, a Associação Brasileira de Educação promoveu debates, conferências, inquéritos e publicações com o intuito de conhecer e transformar a realidade.

Seus inquéritos, em particular o que versava sobre o ensino superior, revelam o seu entusiasmo com o papel das elites intelectuais, realizadoras, como também queriam os modernistas, da síntese da cultura brasileira. Através da pesquisa científica, cujo lugar preferencial seria a universidade, buscariam na “realidade suja”, no dizer de Sérgio Milliet, os elementos para tal empreitada.

Pela atitude de constatar uma situação de atraso, podemos considerar essas duas instituições como defensoras do moderno.³² Através da defesa das Faculdades de Ciência e da Universidade, propalavam um projeto de modernização, que num primeiro momento associamos à construção da identidade nacional, ligada à idéia de originalidade de nossa civilização e de nossa cultura.

³¹ Devemos também considerar, em consonância com essa iniciativa, as revistas de divulgação científica que contavam com a participação de membros da Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação, assim como o empreendimento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.

³² Aqui não se pretende fazer uma discussão sobre o conceito de “moderno” ou “modernidade”, mas apontar o que esse termo parecia significar para os intelectuais dos anos 20.

Num segundo momento, esse projeto também se ligaria à produção de uma elite, seja para a administração pública, seja para os postos acadêmicos. Ao indivíduo formado na universidade caberia bem mais que o simples exercício de uma profissão. Igualmente lhe caberia a organização da nação e a produção de cultura nacional autêntica.

Num terceiro momento, ao lado da definição da identidade nacional, estaria contemplada a legitimação do intelectual, através da definição de seu ofício (e de quem poderia exercê-lo) e de seu lugar na sociedade. Em resumo: a identidade nacional e a identidade do intelectual se fariam ao mesmo tempo.

Por fim, a defesa da universidade e da ciência relaciona-se com o desejo de permitir a entrada do Brasil no “mundo burguês”, marcado pela racionalização e cientificidade. Isso, em nosso entender, faria com que o Brasil se tornasse finalmente um país moderno, equiparado com a Europa, participante do “concerto das nações”, sem, contudo, o transplante de modelos inadequados a nossa realidade. De posse do conhecimento produzido pela ciência nacional, seria possível construir modelos adaptados às nossas especificidades.

Com base nisso, podemos afirmar que esse grupo de intelectuais ligados à Academia Brasileira de Ciências e à Associação Brasileira de Educação possuía um pensamento utópico, na medida em que, insatisfeitos com o presente, projetaram suas aspirações para o futuro. Todavia, não se desligaram da realidade. A transformação para algo melhor só seria possível através do conhecimento detalhado da situação imediata, o que, no projeto dos intelectuais da Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação, ficaria por conta da pesquisa científica realizada dentro da universidade.

O pensamento também é dito utópico quando tem chance de se concretizar, ainda que parcialmente. Decerto isso pode ser observado de muitas formas. Antonio Candido ressalta que a Revolução de 1930 permitiu “o surgimento de condições para realizar, difundir e ‘normalizar’ uma série de aspirações, inovações, pressentimentos gerados no decênio de 1920, que tinha sido uma sementeira de grandes e inúmeras mudanças”.³³

Segundo Antonio Candido, houve, na década de 1930, uma “rotinização” da agitação renovadora dos anos anteriores. O inconformismo e o anticonvencionalismo, próprios do modernismo, se incorporaram às atitudes, mesmo daqueles que não simpatizavam com as idéias daquele movimento.

As reformas educacionais feitas nos anos 30, a começar pela Reforma Francisco Campos, contemplaram uma série de reivindicações presentes nos programas da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação, o que foi uma forma de, como ressaltou Antonio Candido, absorver e normalizar o movimento renovador das duas instituições.

Passemos agora à análise dos inquéritos sobre a questão universitária promovidos pela Associação Brasileira de Educação e pelo jornal **O Estado de São Paulo**, que fornecerão mais detalhes sobre esse projeto de modernização da *intelligentsia* a que nos referimos acima.

Em seguida, veremos como a Reforma Francisco Campos incorporou as reivindicações presentes nesse projeto. Essa incorporação reforça a nossa hipótese de que a *intelligentsia* dos anos 20 era dotada de um pensamento utópico.

³³ CANDIDO, Antonio. A Revolução de 1930 e a Cultura. *Novos Estudos CEBRAP*, vol. 2, n° 4, abr. 1984, p. 27.

O inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação

No começo do ano de 1927, a Associação Brasileira de Educação, por meio de sua Seção de Ensino Técnico e Superior, tomou a iniciativa de realizar um inquérito sobre a questão da universidade brasileira, dando continuidade a uma iniciativa de 1926, quando a entidade sugeriu que fossem consultados especialistas em educação sobre as seguintes questões: a criação de um Ministério da Educação, a contratação de professores estrangeiros e a instituição do Fundo Escolar.³⁴

Porém, antes de comentarmos o inquérito da Associação Brasileira de Educação, convém fazer um breve histórico da atuação dessa instituição nos anos 20, considerando as observações críticas de Marta Maria Chagas de Carvalho. Ela problematiza as noções correntes, vindas principalmente de Fernando de Azevedo, sobre a atuação da Associação no movimento educacional. Segundo Azevedo, o que explica o surgimento da Associação Brasileira de Educação seria a oposição entre o tradicional e o novo, conflito presente durante toda a década de 20.³⁵

O novo, para Fernando de Azevedo, segundo Marta Carvalho, seria: 1) a entrada de valores europeus e norte-americanos, com ênfase nas reformas educacionais; 2) adaptar

³⁴ PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. *Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982, p. 46-47.

³⁵ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: FE/USP, 1986, tese de doutorado. O livro de Azevedo que serve de base para as colocações da autora é *A Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1943.

o sistema escolar à sociedade moderna e industrial; 3) unificar o sistema educativo em todo o território, através de um Plano Nacional de Educação.³⁶

Contudo, Marta Carvalho alerta para a parcialidade do discurso de Fernando de Azevedo, que foi protagonista dos eventos que se dispõe a relatar. Assim, não é possível deixar de perceber um tom épico ou demiúrgico quando Fernando de Azevedo fala dos acontecimentos que envolviam os “renovadores” da educação brasileira. Na verdade, o que era “novo” e o que era “arcaico” não estava bem diferenciado.³⁷

Um dos grandes temas era a “formação da nacionalidade”. Isso preocupava tanto os tradicionalistas quanto os renovadores. Embora houvesse a preocupação quanto à erradicação do analfabetismo e à educação popular, a tarefa primeira era a *formação da elite*, como revela esta epígrafe de um **Boletim** da Associação Brasileira de Educação:

O problema da educação nacional só estará a caminho de ser resolvido no dia em que possuímos uma “elite” esclarecida e consciente, capaz de compreender sua importância e de empreender sua solução. Preparar essa “elite” é, pois, o primeiro passo a realizar.³⁸

Pode-se ver, como ressalta Marta Carvalho, que não há a preocupação com o caráter excludente da escola ou, pelo menos, que essa não seria a preocupação dominante entre os membros da Associação. Esclarecer a elite vinha antes disso.³⁹

³⁶ CARVALHO, *op. cit.*, p. 4-5.

³⁷ CARVALHO, *op. cit.*, p. 6.

³⁸ **Boletim**, Rio de Janeiro, nº 6, jul. 1926.

³⁹ Encontramos, no arquivo da Associação Brasileira de Educação provas de envelopes da Associação que traziam mensagens sobre os seus objetivos. Uma delas dizia: “Urge criar no Brasil os quadros nacionais, focos de direção e cultura. Para isto trabalha a ABE”. Outros dois envelopes traziam os seguintes dizeres: “Ao cabo de um século de independência, sente-se que há apenas habitantes no Brasil. Transformar estes habitantes em povo é o programa da ABE”. “Se em vários núcleos do Brasil já se aprecia uma civilização quantitativa, falta por toda parte a civilização

Outro tema importante entre os educadores era o da industrialização e as suas relações com a educação. Marta Carvalho afirma que este tema resgata o que Fernando de Azevedo chamou de “exigências de uma sociedade nova”.⁴⁰ Ou seja, com a industrialização que já se fazia sentir, ao menos no Rio de Janeiro e em São Paulo, a fábrica começava a invadir o domínio da escola, tornando-se o seu paradigma. A escola seria, segundo tal paradigma, uma etapa de preparação para o mundo do trabalho. Nela o educando já estaria sendo submetido a mecanismos de controle social.

A Associação Brasileira de Educação, não obstante a sua importância no debate educacional, estava longe de ser uma instituição organizada nacionalmente, embora fosse essa a sua ambição. Seu departamento mais atuante era o do Rio de Janeiro. Isso não a impediu, todavia, de organizar as chamadas Conferências Nacionais de Educação. Tampouco existia um pensamento hegemônico dentro da entidade. É comum na literatura a identificação da Associação Brasileira de Educação com os escolanovistas, signatários do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Estes eram minoria dentro da instituição, que também congregava pensadores de inspiração católica, principais adversários dos pioneiros.

O trabalho de Marta Carvalho sugere uma vertente de interpretação que vai de encontro a este trabalho. Fazendo a crítica dos trabalhos de Jorge Nagle e Vanilda Paiva, afirma que as relações entre educação e política podem ser pensadas de outra maneira. Em

qualitativa. A ABE lutará para suprir esta deficiência”. Não é absurdo deduzir que os membros da ABE falavam de um povo carente de direção e orientação, ainda incapaz de conduzir a si próprio. À elite caberia guiar e dar forma a essa massa informe e transformá-la em nação. Uma última frase dos envelopes do ABE reforça a idéia de que era a elite quem concederia ao povo a sua cidadania: “No Brasil o problema nacional máximo é dar consciência ao cidadão. É este o objetivo da ABE”.

⁴⁰ CARVALHO, *op. cit.*, pp. 7-8.

vez de proceder à despolitização do terreno educacional, a Associação Brasileira de Educação poderia ser entendida “como instância de organização, destinada a abrir ou a alargar um espaço de ação política — o do ‘técnico’ integrado na burocracia estatal.”⁴¹

Ampliando a sugestão de Marta Carvalho, poderíamos supor que a Associação Brasileira de Educação, assim como a Academia Brasileira de Ciências, abriam um campo de ação para a atuação de uma *intelligentsia* e seus projetos de sociedade, nos quais a educação desempenhava função capital. Ou ainda, seria lícito afirmar que através da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação se tentava construir o verdadeiro campo para a atuação e legitimação da *intelligentsia*, a **universidade**.

Utilizando o conceito de “entusiasmo pela educação”, desenvolvido por Jorge Nagle, Vanilda Paiva considera a Associação Brasileira de Educação como um espaço de atuação dos “profissionais da educação”. Até a década de 20, a discussão sobre assuntos educacionais esteve entregue a “diletantes”. A partir da constituição da Associação, teria sido aberto um espaço próprio para aqueles que se dedicavam profissionalmente à educação.⁴²

A relação entre educação e política, segundo Paiva, também se alteraria. Durante os anos 10, a atuação dos “diletantes” estivera ligada às iniciativas de alfabetização, cuja intenção era aumentar o número de votantes. Na década seguinte, a questão educacional transformar-se-ia em algo eminentemente “técnico”. A Associação, dessa forma, reuniria os técnicos (“profissionais em educação”), tornando-se o único fórum de debate desta

⁴¹ CARVALHO, *op. cit.*, p. 17.

questão. Ou seja, a fundação da Associação Brasileira de Educação operou a despolitização do campo educacional.⁴³

A “tecnificação” do campo educacional, sugerida por Nagle e Paiva, pode ser matizada se pensarmos, como assinala Marta Carvalho, que participavam da Associação Brasileira de Educação intelectuais de vários tipos. Eram professores, engenheiros, advogados e médicos que desenvolviam atividades diversificadas e com múltiplos interesses. Ainda que a idéia de se ampliar o número de votantes pela alfabetização possa ter sido abandonada, isso não significa que as relações entre educação e política tenham se encerrado.

Marta Carvalho demonstra que a Associação Brasileira de Educação surgiu após as tentativas frustradas de organização de um partido político, o Partido Democrático do Distrito Federal.⁴⁴ Assim, podemos considerar, como já foi dito acima, que a Associação Brasileira de Educação abriu à *intelligentsia* um espaço próprio de atuação, desvinculado do Estado, mas que não deixa de situá-lo como o grande condutor das reformas necessárias ao progresso da nação. Em seu programa, a alfabetização e a educação popular tinham grande importância, mas não podiam ser realizadas se não houvesse antes a preparação das elites:

⁴² PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1973 apud CARVALHO, *op. cit.*, p. 13-14.

⁴³ Sobre a Escola Nova, diz Nagle: “(...) com o escolanovismo — um dos tipos de otimismo pedagógico que se desenvolve na década dos 20 — se dá a gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica. Isto é, a substituição de um modelo mais amplo por outro mais restrito de percepção da problemática educacional”. NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 259.

⁴⁴ CARVALHO, *op. cit.*, pp. 16-17.

Na Associação Brasileira de Educação, um grupo de intelectuais se auto representou como “elite” que se incumbiu de organizar o país. Construiu, portanto, representações de seu outro — o povo — que programou moldar segundo seus designios particulares. Nessas encenações — no intertexto discursivo em que se produzem — uma “realidade” *aparece* como situação a ser transformada. Resgatar este modo de *aparecer* é fundamental para compreender como *historicamente*, certas representações puderam ser avançadas como “verdades” moldando projetos de ação política.⁴⁵

Apoiados em Marta Carvalho, queremos fazer ver que a Associação Brasileira de Educação foi um dos campos de atuação organizados pela intelligentsia na década de 20, independente do Estado, para a difusão de projetos de sociedade. A Academia Brasileira de Ciências, mesmo não estando envolvida diretamente com a educação, mas concentrando as discussões sobre ciência, também integrava esse campo. O ensino superior, e a discussão sobre suas formas de organização, ocupavam posição de destaque nos projetos de sociedade veiculados dentro dessas duas entidades.

Vejamos agora como a questão universitária vai aparecer no inquérito realizado pela Associação Brasileira de Educação e em algumas revistas que se ocupavam do tema durante a década de 20.

O inquérito foi publicado em 1929 com o título de **O Problema Universitário Brasileiro**.⁴⁶ Deu-se em 1927 e 1928, ficando a cargo da Seção de Ensino Técnico e Superior.

⁴⁵ CARVALHO, *op. cit.*, p. 18, grifos da autora.

⁴⁶ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **O Problema Universitário Brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929. Este volume inclui as teses de membros da Associação

Contou com o suporte de **O Jornal** e do **Jornal do Comércio**, do Rio de Janeiro, e de **O Estado de São Paulo**, de São Paulo. Segundo Antônio Paim, o inquérito procurava estabelecer não só consenso sobre as questões universitárias, como também queria alcançá-lo entre a elite da comunidade acadêmica.⁴⁷

Perguntou-se a professores e cientistas o seguinte:

“1) Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?

2) Não conviria, para a solução de nosso problema universitário, aproveitar os elementos existentes como observatórios, museus, bibliotecas, promovendo sua articulação no conjunto universitário?

Brasileira de Educação publicadas um ano antes no volume **O Problema Universitário Brasileiro - Bases do Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1928. Os depoimentos dados ao inquérito promovido pelo jornal **O Estado de São Paulo**, sob direção de Fernando de Azevedo, também constam na publicação de 1929.

⁴⁷ PAIM, *op. cit.*, p. 50-54. A comissão organizadora do inquérito era formada por Ferdinando Laboriau, Edgard Roquette Pinto, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Vicente Licínio Cardoso, Raul Leitão da Cunha, Levi Carneiro, Domingos Cunha. Destes, os três primeiros faziam parte da Academia Brasileira de Ciências. Os depoentes eram representantes do ensino oficial, do ensino livre e elementos extra-magistério (intelectuais ou “espíritos cultos”). De São Paulo responderam ao inquérito: Affonso de E. Taunay, F. Azzi, F. E. da Fonseca Telles e Rocha Lima. Do Rio de Janeiro: A. A. de Azevedo Sodré, A. Fontes, Alcides Bezerra, Álvaro Ozório de Almeida, Bruno Lobo, C. A. Barbosa de Oliveira, Corinto da Fonseca, Erasmo Braga, Fernando Magalhães, Francisco Venâncio Filho, Gilberto Amado, Hélio Lobo, Jonathas Serrano, José Emydio Rodrigues Galhardo, J. P. Calógeras, Luiz Frederico Carpenter, Manoel Amoroso Costa, Moreira Guimarães, Rodrigo Otávio, Ruy de Lima e Silva, Tobias Moscoso e Tristão de Athayde. Da Bahia: Bernardino José de Souza, Caio Moura, Isaias Alves e Paulo Pedreira. De Pernambuco: Amaury de Medeiros. Do Paraná: João R. Macedo Filho. Do Rio Grande do Sul: Olinto de Oliveira. O livro traz também um depoimento da Universidade de Minas Gerais (com um discurso do reitor F. Mendes Pimentel e a resposta do Conselho Universitário), uma conferência de João Simplicio A. de Carvalho, intitulada *Uma realização universitária pioneira: A Escola de Engenharia de Porto Alegre*, e, ainda, um artigo com o nome *Justificação do Senador Adolpho Gordo a favor de uma subvenção federal para a “ABE”*. Cf. **O Problema Universitário Brasileiro - Bases do Inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE**. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1928.

3) Não é oportuno realizar, dentro do regime universitário, uma obra concomitantemente nacionalizadora do espírito de nossa mocidade?

4) Não seria de todo útil que os governos estaduais auxiliassem ao governo federal na organização universitária?

5) Não convém estabelecer mais íntimo contato entre o professor e o aluno?

6) Não convém a adoção, onde possível, do livro texto (sistema norte-americano) em substituição gradual do ensino oral?

7) É satisfatória a situação financeira do professor universitário? Não se impõem medidas reparadoras?"

A forma como foram elaboradas as questões evidencia as posições da Associação. Pela leitura do primeiro quesito podemos perceber que a Seção de Ensino Técnico e Superior tinha a universidade como a melhor forma de organizar o ensino superior. Restava definir qual o tipo universitário a ser escolhido, assim como estabelecer suas funções. Pelo item seguinte, que trata da articulação entre a universidade e os museus, bibliotecas e observatórios já existentes, também transparece a defesa da pesquisa científica de tipo puro.

A terceira pergunta deixa transparecer a preocupação com a formação da nação. O ensino universitário, aliando o ensino à pesquisa, teria o poder de produzir a cultura nacional. A quarta pergunta pressupõe que a tarefa de organizar o regime universitário caberia prioritariamente ao poder público (governos estaduais e o federal, em conjunto. De qualquer modo, parece ser inequívoca a responsabilidade da União nessa tarefa).

O quinto e o sexto quesitos apontam para a necessidade de melhorar o ensino, rompendo-se com as formas tradicionais, consideradas inadequadas, como se verá adiante, pelos respondentes ao inquérito.

A última questão, da maneira como foi formulada, indica que a situação dos professores não era nem um pouco confortável. A baixa remuneração obrigava que muitos se dedicassem a outros empregos, sem dar a devida e necessária atenção às suas funções de docentes. É preciso lembrar que o regime de dedicação integral ainda não existia.⁴⁸

A leitura do resultado do inquérito revela que, entre os consultados, com poucas discordâncias, a universidade é o tipo de organização preferida. O termo “organização”, aliás, tem um significado especial nos depoimentos, pois considera-se que a falta dela é um dos grandes males do país. Edgard Roquette Pinto afirma que “continua de pé o luminoso conceito de Alberto Torres. Muitos problemas só poderão encontrar solução quando o Brasil conseguir a organização nacional de seus valores”.⁴⁹

A organização nacional pela via institucional seria responsável também pela criação da consciência nacional, de valores autenticamente brasileiros, enfim, de uma cultura nacional que nos diferenciasse dos outros países. A forma de criação dessa *cultura nacional* depende do culto da *ciência desinteressada*.

Para Vicente Licínio Cardoso, filho de Licínio Cardoso, que discorreu sobre o tema “Criação de Focos de Brasilidade”, os professores universitários “deveriam ser, muito especialmente, *professores de brasilidade*, formadores em suma da consciência brasilica da

⁴⁸ A situação do professor/cientista complicou-se com a Lei de Desacumulação de 1937. De acordo com ela, era proibido o exercício simultâneo de duas funções públicas. Quem tinha emprego em uma escola e outro em um instituto de pesquisa deveria optar por um dos dois empregos. A atividade docente era a solução encontrada pelos pesquisadores para complementar seus baixos salários.

⁴⁹ **O Problema Universitário Brasileiro**, p. 16.

própria mocidade”.⁵⁰ Fazer o aluno “pensar o Brasil”, para assim equacionar os problemas nacionais, deveria ser a palavra de ordem dentro das universidades.⁵¹

Sem a consciência nacional e sem um plano seguro de desenvolvimento, o Brasil estaria condenado à estagnação e à dependência externa. Sem a pesquisa desinteressada, não haveria “criações brasileiras”. Como sentenciava Erasmo Braga, “faltar-nos-á sempre a originalidade, se a *alma mater* da cultura nacional continuar um *pastiche*, se continuarmos a catar migalhas que nos caírem da mesa européia nos dias escuros de nossa infância”.⁵²

Caberia também à universidade abrigar e preparar a *elite* dirigente do país. A instrução superior possibilitaria o seu surgimento. Álvaro Ozório de Almeida, ao defender que todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior) precisariam ser tratados da mesma forma, afirmava: “Como admitir a possibilidade de aparecimento de uma *elite* da inteligência e do saber em um país de selvagens?”⁵³ Todos os níveis de ensino deveriam receber a mesma atenção, mas seria a educação superior a formadora dos dirigentes da nação. Uma das responsabilidades que caberia a essa elite seria a produção da cultura nacional.

Bernardino José de Souza considerava que a universidade poderia preparar cientificamente não só os destinados aos altos escalões governamentais, mas também os que ocupariam as diferentes esferas da produção.⁵⁴

⁵⁰ **O Problema**, p. 19, grifos do autor.

⁵¹ Merece destaque outra passagem do estudo de Vicente Licínio Cardoso: “(...) aos institutos de ensino superior estão reservados, não mais campanhas de demolição de direitos abusivos ou de aristocracias exóticas, *mas essencialmente, honestamente, intrinsecamente, programas de construção, planos amplos e seguros de formação de consciências brasileiras*”. **O Problema**, p.23, grifos do autor.

⁵² **O Problema**, p. 310, grifos do autor.

⁵³ **O Problema**, p. 128, grifos do autor.

⁵⁴ “Impõe-se em primeiro lugar como função da Universidade a modelagem do preparo científico dos que devem dirigir a nação, não só nos postos de comando político, mas também nas múltiplas

À preparação das elites vinculava-se a preparação de cidadãos. Das universidades também saíam os professores para os ensinos primário e secundário. A eles caberia, em parte, a missão de difundir o “humanismo brasileiro”, a cultura e os valores nacionais produzidos dentro das universidades, que eram, para muitos depoentes, as verdadeiras “escolas de civismo” ou “oficinas de cultura”.⁵⁵ A extensão universitária (como palestras ou cursos, por exemplo) se encarregaria de completar o trabalho dos professores.

Outro ponto a ser notado é a suposta oposição entre o ensino profissional e o ensino científico. Boa parte do discurso em defesa da ciência pura e da universidade como lugar de sua prática aparentemente se construiu condenando ou negando o ensino profissional. No inquérito essa oposição se diluiu e apareceu de outra maneira.

A função do ensino superior brasileiro, segundo a avaliação de Álvaro Ozório de Almeida, desde a criação das primeiras escolas, ainda no tempo colonial, era a de preparar profissionais. A pesquisa científica, quando praticada, tinha fins úteis:

As ciências são nelas [as escolas profissionais] ensinadas elementarmente; nunca se desenvolve um assunto de um modo completo. Nessas escolas, apenas se vai buscar no imenso reservatório de conhecimentos humanos, acumulados pelos sábios de todos os países através do tempo, o que é necessário a cada uma das profissões com objetivo prefixado; daí ser o estudo de ciências, nessas escolas,

esferas da atividade produtiva que, por sua relevância, dirigem o país quase tanto quanto os órgãos de poder público”. *O Problema*, p. 161.

⁵⁵ Sobre isso, o depoimento de F. Azzi é claro: “Nada, porém, é possível alcançar sem a coordenação e a valorização da inteligência nas universidades, tomadas em núcleos poderosos de coesão e unidade nacional, — verdadeiras oficinas em que se elaborará para disseminar por toda a imensidade do nosso território o que o espírito honesto e robusto de Vicente Licínio Cardoso

extremamente superficial, baseando-se apenas em colher, o necessário para resolver um dado problema, para deter-se logo após, sem levar sua exploração até os confins do desconhecido. Não há no Brasil, pois, onde estudar ciências e muito menos cultivá-las.⁵⁶

Apontar a ausência da pesquisa desinteressada no ensino profissional não implicava em pedir a sua extinção ou substituição. Na verdade, pedia-se que, ao lado desse ensino, que concedia títulos profissionais, surgisse um ensino que privilegiasse a formação de cientistas ou “homens de ciência”. Estes receberiam títulos que não habilitariam a qualquer profissão, seriam apenas títulos acadêmicos.

Mesmo entre aqueles depoentes contrários a uma universidade que se dedicasse primordialmente à pesquisa científica, caso de Azevedo Sodré e Barbosa de Oliveira, havia o consenso quanto à importância da presença da pesquisa dentro da universidade. Para Barbosa de Oliveira, o preparo profissional não afastava o estudante da ciência:

O preparo para o exercício de uma profissão não importa em afastar o estudante dos trabalhos de pesquisa originais e muitas vezes estimula o seu esforço na prática científica. O gosto pelo estudo e o hábito do trabalho conduzem insensivelmente os alunos à alta cultura, mesmo sem interesse imediato para a profissão abraçada.⁵⁷

chamou, com expressão feliz, o ‘humanismo brasileiro’, pelo advento de uma ciência nossa a par da consciência mais clara de nós mesmos e de nossa missão no mundo”. **O Problema**, p. 209.

⁵⁶ **O Problema**, p. 129.

⁵⁷ **O Problema**, p. 174. Azevedo Sodré também admite a importância do ensino científico. Uma Faculdade de Ciências, além de cultivar a pesquisa original, contribuiria igualmente para a melhoria da qualidade do ensino profissional: “A universidade brasileira deve ter por principal objetivo o ensino profissional, educando e preparando alunos para todas as profissões, cujo exercício exija, além de tirocínio prático, conhecimentos científicos especiais.” **O Problema**, p. 93.

O ensino científico, para quem acreditava ou não na pesquisa como função principal da universidade, seria ministrado pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Havia quem sugerisse a criação duas novas faculdades, uma de Letras e outra de Ciências. Seja como for, a Faculdade de Ciências trataria da pesquisa desinteressada, sem negligenciar o ensino. Concentrando em si os diversos ramos do conhecimento humano, esse novo órgão caracterizaria o organismo universitário, pois, como afirma Álvaro Ozório de Almeida, a “vida intelectual não pode ser intensa, se não concentrada; para ela a dispersão é a morte”.⁵⁸

Assim, a questão da oposição entre ensino profissional e ensino científico deve ser recolocada. Os defensores da universidade e da ciência pura combatem o *utilitarismo* do ensino profissional, não esse tipo de ensino em si. Pretendiam eles salvar a cultura brasileira do “pragmatismo ameaçador”, no dizer de Amoroso Costa, e não acabar com o ensino profissional.⁵⁹ A ausência de uma oposição entre ensino profissional e científico é reforçada pelo depoimento de Álvaro Ozório de Almeida, para quem era preciso trazer um pouco de *idealismo* ao primeiro:

⁵⁸ **O Problema**, p. 143. A afirmação refere-se, mais precisamente, à organização da universidade, mas cremos que pode ser usada quando se fala da concentração de ramos diferentes do conhecimento nas Faculdades de Ciências.

⁵⁹ “O mundo moderno, com seu fanatismo do progresso material, não desconhece o que deve ao trabalho dos homens de ciência. Nos países novos esse fanatismo é levado ao auge, e mesmo pessoas muito instruídas ignoram por completo que exista um ideal científico superior ao do homem que fabrica mil automóveis por dia, ou do cirurgião que opera uma apendicite em dez minutos. Daí a opinião quase unanimemente admitida entre nós: a ciência é útil, porque dela precisam os engenheiros, os médicos, os industriais, os militares; mas não vale a pena fazê-la no Brasil, porque é mais cômodo e barato importá-la da Europa, na quantidade que for estritamente suficiente para o nosso consumo”. COSTA, Amoroso. *Pela Ciência Pura. As idéias fundamentais da Matemática e outros ensaios*. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971, p.151. Esse artigo foi originalmente publicado em **O Jornal**, em 25 de maio de 1923.

Como pois insistir na necessidade de ensinamentos sem aplicação utilitária, tais, como os de Letras e Ciências? A explicação é clara, embora possa parecer por demais sutil: A experiência secular de todos os povos que progrediram e progridem, mostra que, para a manutenção desse espírito de progresso, é necessário manter ao lado dos espíritos utilitários, outros, idealistas, muito mais raros do que os primeiros, capazes de encontrar na contemplação pura de fenômenos naturais, em seu conhecimento e estudo, ou no cultivo das letras, a plena satisfação às suas necessidades intelectuais... Esses espíritos não necessitam de excitações externas ou de outros homens para o seu trabalho. Este, traz em si mesmo, as alegrias e a recompensa que todos nós necessitamos. São eles a fonte, a origem de toda produção intelectual e de todo o progresso da sociedade. Daí a necessidade, compreendida por todos os meios adiantados, de manter esses homens ao lado dos espíritos utilitários, que neles se inspiram e transportam os frutos por aqueles colhidos, adaptando-os e aplicando-os à vida das sociedades humanas.⁶⁰

Esta fala revela a presença de traços do utilitarismo positivista. Mesmo não tendo a ciência pura aplicações imediatas (o que supostamente a tornaria incompatível com o ensino profissional), ela seria a base do progresso humano, pois serviria de base teórica à ciência que se ocupa de problemas práticos. Sobre isso, lembrar os discursos feitos na Academia Brasileira de Ciências, destacados no capítulo anterior.

⁶⁰ **O Problema**, p. 150. É mais correto dizer que o *ensino* e a *ciência* não eram atividades irreconciliáveis, ao invés de falar em oposição entre ensino profissional e ensino científico.

Não podemos descartar, conforme já aventamos, a defesa da pesquisa desinteressada dentro da universidade como uma estratégia de criação de um novo tipo de ator social: o cientista. A universidade seria o seu espaço de atuação e legitimação. Essa legitimação viria da importância do conhecimento científico, de cuja produção tomaria parte. Esse conhecimento, como já mostramos acima, seria fundamental para a constituição da nacionalidade e o progresso material do país. Um título universitário meramente acadêmico, ainda que não habilitasse seu possuidor ao exercício de qualquer profissão, ajudaria na sua aceitação pela sociedade.

A introdução da ciência e de seus métodos também acarretaria em mudanças na forma de ensinar. Nesse sentido, é interessante destacar algumas das propostas dos depoentes.

Dois dos quesitos referem-se à questão do ensino de forma direta. O quinto indaga sobre a melhor forma de aproximar professor e aluno. O sexto, sobre a conveniência de se adotar o livro texto, prática adotada nos Estados Unidos.

O ensino brasileiro era quase totalmente oral, ou seja, as aulas eram baseadas nas exposições dos professores, que recorriam raramente aos livros. Os exames seguiam a mesma linha, praticamente sem provas escritas. Tal sistema configurava uma grande dependência do aluno em relação ao professor. O que se propunha era reduzir “o papel do professor em proveito da iniciativa e responsabilidade do discípulo”.⁶¹ Sem a tutela do professor, o aluno poderia “redescobrir” por si próprio os fundamentos de uma disciplina.

O alvo principal dos ataques era o ensino livresco e erudito, que valorizava a repetição e memorização acrítica de compêndios, característica do bacharelismo que

impregnava o ensino superior. A faculdade era vista apenas como uma forma de conseguir um diploma que abriria as portas do mundo profissional. O ensino, dessa forma, pouco conseguiria imprimir no espírito dos jovens.⁶²

A “lição de coisas”, segundo Olinto de Oliveira, faria com que o estudante se interessasse pelo ensino. É “o método (...) de interessar diretamente o estudante no problema científico, fazendo-o pesquisar e descobrir por si as incógnitas de cada caso”.⁶³

Os trabalhos de laboratório e de campo realizariam isso. O professor acompanharia de perto seus alunos:

(...) ser discípulo de um determinado professor não é ter assistido suas aulas quando estudantes ou acompanhado um curso de aperfeiçoamento, mas sim ter tomado durante anos, como colaborador, parte ativa nos trabalhos científicos desse professor.⁶⁴

Outro requisito para modificar o ensino seria a dedicação exclusiva do professor às suas funções. Para isso deveria ser remunerado adequadamente, dispensando a necessidade de ter outro emprego.

Na revista **Sciencia e Educação**, o professor Roberto de Almeida Cunha, da Universidade de Minas Gerais, respondendo ao quinto quesito do inquérito da Associação

⁶¹ Ignácio Azevedo do Amaral. **O Problema**, p. 39.

⁶² Miguel Arrojado Lisboa, membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, alertava para os perigos desse tipo de ensino: “(...) a verbosidade exagerada, com prejuízo das idéias, é principalmente oriunda da instrução mal ministrada, tal como a temos tido até aqui. (...) a verbosidade se desenvolve com a instrução mal professada, quando se a professa sem a preocupação de desenvolver o raciocínio, de estimular a reflexão e o espírito crítico. Assim ele [o aluno] acostuma-se a raciocinar sobre termos vazios de sentido e precisão. (...) A verbosidade é, pois, a inimiga da meditação e do raciocínio, ela oblitera as faculdades de observação, é a negação da clareza e da expressão, é incompatível com o espírito científico”. **Schola**, nº 5, jun. 1930, pp. 137-138.

⁶³ **O Problema**, p. 445.

Brasileira de Educação, enumerava as formas de aproximar alunos e professores: 1) estabelecimento progressivo do chamado regime de tempo integral; 2) organização de gabinetes de estudo ou laboratórios de experimentação anexos a cada cadeira, onde o professor trabalhe em comum com os alunos; 3) fundação de revistas científicas ou associação de trabalhos privativos de cada cadeira; 4) estabelecimentos de agremiações ou centros acadêmicos coletivos, onde rotativa ou simultaneamente compareçam todos os professores para discutir com os alunos, ouvi-los e guiá-los.⁶⁵

Essas propostas se aproximam muito do modelo de pós-graduação brasileiro atual. A adoção do tempo integral, de gabinetes e laboratórios de estudo e de um incipiente sistema de orientação sugerem a criação dos locais e do clima propício ao trabalho intelectual e, conseqüentemente, do desenvolvimento da ciência pura.

A adoção do livro texto, parcial ou totalmente, foi consenso entre os depoentes que trataram diretamente do assunto. Para Ignácio Azevedo do Amaral, o livro complementar a aula e ajudaria o aluno na hora do estudo. Além disso, permitiria a execução do ensino por um plano e a sua fiscalização. Mas o melhor seria o fato de que:

O ensino pelo livro ainda oferece as grandes vantagens decorrentes do papel que pode desempenhar o compêndio para a veiculação dos princípios em que se deve fundar a política educacional da nacionalidade.⁶⁶

⁶⁴ Rocha Lima. *O Problema*, p. 462.

⁶⁵ *Sciencia e Educação*, nº 3, abr. 1929, p. 9.

⁶⁶ *O Problema*, p. 40. Não há no inquérito da Associação Brasileira de Educação uma definição clara de “livro texto”, apenas a indicação de que este método de ensino era adotado nos Estados Unidos. Ignácio do Amaral usa a expressão “compêndio”, que significa a reunião das principais doutrinas sobre um assunto. O termo precisa de uma melhor definição. Contudo, o importante é frisar que os depoentes apontavam para a necessidade de se romper com um ensino exclusivamente

O que nos parece é que a introdução da ciência pura e de estudos desinteressados forçaria necessariamente, no entender dos depoentes, uma modificação profunda na maneira de ensinar. Não interessava mais ao país bacharéis e doutores, homens de erudição postiça e cultura ostentatória. Interessava homens imbuídos desse novo espírito, o *espírito científico*. Só ele capacitaria, aos homens que as universidades preparassem, chegar às grandes idéias, estabelecendo relações entre os diversos fenômenos da vida nacional e, assim, descobrir as soluções para nossos mais complexos problemas.⁶⁷

Uma questão interessante se coloca: será que podemos falar num “surto de uma mentalidade nova”, conforme alardeava a revista *A Bandeira*, do Clube dos Bandeirantes do Brasil? Antes uma breve explicação sobre esse clube.

O Clube dos Bandeirantes do Brasil era, segundo Marta Carvalho, uma associação civil com tendências fascistas e belicistas.⁶⁸ Dele participavam vários membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação, como

oral, baseado somente nas exposições do professor, com a consulta rara de livros. Cumpre destacar que a Escola Militar do Rio de Janeiro (a Antiga Real Academia Militar, criada por D. João VI em 1810), no seu regulamento de 1905, preconizava a adoção de livros-texto e estimulava os próprios professores a escrevê-los. A partir deste regulamento, o princípio do “fazer para aprender” passou a nortear as atividades de ensino. Assim se eliminaria o ensino lívresco ou meramente verbal. Segundo um professor da Escola, Liberato Bittencourt, o regulamento de 1905 acabaria com “bacharel fardado”. A preocupação que presidiu todos os regulamentos seguintes era a da formação prática, com a intenção de agregar ao ensino o experimentalismo. Para maiores detalhes ver MOTTA, Jehvah. *Formação do Oficial do Exército (Currículos e Regimes na Academia Militar, 1810-1944)*. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1976, pp. 288-328.

⁶⁷ Em conferência no Colégio Bennett, no Rio de Janeiro, em 19 de junho de 1929, Miguel Ozório diz que ciência e moral são mundos diversos, embora certos hábitos científicos inculcados no indivíduo, sejam de grande vantagem quanto ao aspecto educativo: “(...) tais problemas podem ser resolvidos com mais acerto, porque o homem de ciência tem o método de isolar os fenômenos, pesá-los, compará-los, experimentar as conclusões, hábitos esses muito úteis à vida prática”. Palestra transcrita em *Sciencia e Educação*, nº 6, jul. 1929, p. 6.

⁶⁸ CARVALHO, *op. cit.*, p. 60.

Ferdinando Labouriau, Edgard Roquette Pinto, Tobias Moscoso, Alberto Betim Paes Leme e Álvaro Ozório de Almeida. Em 1927, o Clube contava com mais de 1700 sócios.

Embora de tendências autoritárias, não se pode pensar que todos os seus integrantes comungassem plenamente de seus ideais. O seu órgão oficial era a revista **A Bandeira**, cujo primeiro número apareceu em julho de 1927. A filiação dos membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação pode ser esclarecida se tivermos em mente um dos objetivos do Clube: “incentivar a formação de uma mentalidade político-científica do país, compatível com seus altos destinos”.⁶⁹

O nacionalismo era uma das tônicas da organização, preocupada com a preservação da cultura e das tradições e com a integridade da pátria. Mais do que simples discursos, o Clube se propunha a ação. E era isso que fazia, organizando, por exemplo, “Bandeiras”, que consistiam em expedições automobilísticas para desbravar o interior do Brasil.

A **Bandeira** trazia notícias sobre a Associação Brasileira de Educação. Em seu quinto número surgiu a seção “A Bandeira Educativa”, com informações sobre as realizações das seções da Associação. A revista **Electron**, inicialmente publicada pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, foi incorporada à **Bandeira**. Assim, as iniciativas e a programação da rádio encontravam mais um meio de divulgação.

Vemos, pois, que a filiação dos intelectuais não se devia necessariamente ao ideário belicista e fascista atribuído ao Clube. Provavelmente consideravam-no uma excelente iniciativa para a divulgação de idéias renovadas sobre ciência e educação.

Contudo, não podemos descartar que alguns se sentissem seduzidos pela ideologia autoritária.

Sobre a questão do ensino e da ciência, encontramos em **A Bandeira** uma citação extraída de **O Problema Nacional Brasileiro**, obra de Alberto Torres. Criticando o bacharelismo, o doutorismo e a mania de imitação dos modismos intelectuais estrangeiros que acometiam os brasileiros, dizia Torres:

Em nosso país, onde tudo, apesar do nosso extenso território, se diria regulado para submeter populações à ditadura mental da Corte — o que, com a própria vastidão, passou a ser uma causa dissolvente; onde os espíritos não receberam senão o preparo para copiar e imitar coisas, homens e idéias e costumes estrangeiros, todo o mundo aprendeu a viver, a sentir e a pensar, conforme o que se lhe dava, no Rio, por tipo e por modelo.⁷⁰

Esse comentário vem após um artigo sem assinatura intitulado “Surto de uma mentalidade nova”, que assinalava que nos anos 20 surgiram clubes, associações e sociedades variadas que lutavam pela renovação política, econômica e cultural do país:

A doutrina do arquiteto ousado, “a sã política é filha da moral e da razão” deixa de ser apenas citada por positivistas como propriedade sectária, para tornar-se divulgada por toda a parte e fazer-se lema de aspirações gerais. Tudo isto indica que o brasileiro começa a agir e

⁶⁹ **A Bandeira**, nº 1, jul. 1927, p. 5. A revista se dividia em duas seções principais: “A Terra e o Homem”, com notícias diversas sobre o país, e “A Defesa Nacional”, que abordava assuntos militares.

⁷⁰ **A Bandeira**, nºs 3 e 4, set.-out. 1927, p. 31.

demonstra que aprendeu a agir: dentro em breve o Brasil será uma grande nação.⁷¹

Julgar se a mentalidade que surgia era “nova” e opunha-se a uma “velha” não é aqui o cerne de nossa discussão, pois essa diferença não se fazia nítida. Esse tipo de classificação, já feita por Fernando de Azevedo em relação às idéias educacionais, pode conduzir, como alertou Marta Carvalho, a uma despolitização e esvaziamento dos discursos. O que nos interessa colocar em relevo é a negação de um determinado modo de pensar, exclusivamente voltado para *fora do Brasil* e o esforço para criar outros, genuinamente nacionais. Disso dependia a criação de uma cultura nacional autêntica, que apresentasse contornos definidos. Nesse esforço, a ciência e a educação figuravam como peças fundamentais.

O inquérito promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*

Em 1926, sob a direção de Fernando de Azevedo, o jornal **O Estado de São Paulo** promoveu um inquérito sobre a educação em São Paulo.⁷² A ênfase se concentrou nos ensinos secundário e superior. Seus quesitos eram os seguintes:

“1) Qual, a seu ver, é a causa fundamental do insucesso quase completo das repetidas reformas que têm reorganizado o ensino secundário e superior da República,

⁷¹ Idem, p. 30.

⁷² O inquérito da Associação Brasileira de Educação pretendia ter alcance nacional, enquanto o dirigido por Fernando de Azevedo restringia-se a São Paulo. Contudo, sua repercussão ultrapassaria as fronteiras do Estado, tanto que foi publicado junto com o inquérito da Associação, em 1928.

sem conseguirem fazer do ensino um verdadeiro aparelho de educação integrado no ambiente nacional e um instrumento posto a serviço da cultura do país?

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

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

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

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

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

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

8) Não acha que nossos ginásios, antes organizados para instruir do que para educar, pouco têm contribuído e pouco podem contribuir, dentro de sua organização

atual, para a formação da cultura média do país e, sobretudo, da mentalidade e do caráter nacional?

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

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

a) de maneira que se integrem, num sistema universitário, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (de Medicina, de Engenharia e de Direito), institutos técnicos de especialização (Farmácia, Odontologia) e institutos de altos estudos (faculdades de Filosofia e Letras; de Ciências Naturais e Matemáticas; de Ciências Econômicas e Sociais, de Educação, etc.);

b) e de maneira que, sem perder o seu caráter de ‘universalidade’, se possa desenvolver, como uma ‘instituição orgânica e viva’, posta pelo seu espírito científico, pelo nível dos estudos e pela largueza e eficácia de sua ação, a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional?

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

12) Não reconhece que é de toda necessidade, em São Paulo, a criação de uma secretaria autônoma, e no governo federal, de um ministério de Saúde e Instrução Pública,

sob cuja direção, única, respectiva no Estado e na República, fique todo o aparelhamento do ensino de qualquer natureza e em todos os graus?”

O inquérito partia do princípio, como se percebe pela leitura dos três primeiros quesitos, de que as reformas realizadas até aquele momento foram fracassadas no que tangia a dar uma feição definida e nacional aos ensinos secundário e superior. Então, era necessário listar as causas do malogro e as soluções para os problemas não resolvidos.

Assim como no inquérito da Associação Brasileira de Educação, revelam-se nas perguntas formuladas as preocupações com a formação da cultura nacional e das “elites intelectuais” (itens 8 e 9), a quem tocava a produção da cultura científica nacional. Revela-se ainda a preferência pelo sistema universitário que associasse ensino e pesquisa (itens 10 e 11). A última pergunta (item 12) indicava que a organização do ensino universitário caberia ao Estado, por meio das secretarias estaduais e do Ministério da Instrução Pública, órgãos ainda por criar.

O inquérito em São Paulo procurava obter o máximo possível de opiniões, a fim de buscar um consenso, assim como tentava o da Associação Brasileira de Educação.⁷³ A falta de um debate amplo sobre o assunto era justamente apontada como causa do insucesso. Para Fernando de Azevedo, as reformas também careciam de uma base experimental e de um estudo apurado:

A direção que sempre faltou e se impõe imperativamente é a resultante de uma orientação firme e coerente, harmoniosa e integral, que domine o problema do ensino público por todas as suas faces e tenda a concepções

⁷³ Responderam ao inquérito do jornal *O Estado de São Paulo*: Arthur Neiva, Mario de Souza Lima, Ovídio Pires de Campo, Raul Briquet, Ruy Paula Souza e Theodoro Ramos.

precisas, nutridas tanto da medula das doutrinas como do conhecimento exato e experimental de nossas verdadeiras necessidades.⁷⁴

As reformas eram sempre parciais, descontínuas, guiadas muitas vezes por critérios estranhos ao ensino e, por isso mesmo, descoladas da realidade.⁷⁵ Justificava-se, pois, a realização de um inquérito que aprofundasse o problema.⁷⁶

É interessante notar que as perguntas também revelam as posições dos realizadores do inquérito. O quesito nove (“Se é problema capital, em uma democracia, a formação de elites intelectuais, não lhe parece urgente tratar da fundação de estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, que tenham por objetivo menos a organização de um ensino geral do que a contribuição para o progresso do conhecimento humano?”) deixa claro que a formação de elites seria uma das funções principais da universidade e que se vincularia à instituição de uma Faculdade de Ciências, centro de desenvolvimento da ciência pura.

Esta questão é colocada por Fernando de Azevedo na apresentação do inquérito. Segundo ele, a defesa da existência e da preparação adequada de elites dirigentes não teria qualquer ranço aristocrático ou antidemocrático. Pelo contrário, a consolidação da democracia dependeria disso:

⁷⁴ **O Problema**, pp. 216-217.

⁷⁵ As reformas a que Fernando de Azevedo se refere levaram o nome do ministros que a promoveram: Benjamin Constant (novembro de 1890), Rivadávia Corrêa (abril de 1911), Carlos Maximiliano (março de 1915) e João Luiz Alves (janeiro de 1925). Esses ministros, com exceção de Constant, não eram da Educação, pois não havia semelhante órgão na estrutura do governo federal. O Ministério da Instrução, criado em 1890, teve vida curta. Foi extinto dois anos depois e a maior parte dos assuntos educacionais passaram a ser da alçada do Ministério da Justiça.

⁷⁶ De uma forma geral, os depoentes atribuem o fracasso das reformas aos transplantes de modelos e processos inadequados à nossa gente e ao nosso meio. Além disso, são citadas como outras causas desse fracasso, o fato dos legisladores não acatarem as sugestões dos estabelecimentos de ensino e o excesso de reformas.

Não há (...) sombra de espírito aristocrático, que repugna aliás à nossa educação quando insistimos na necessidade de se atacar seriamente o problema do preparo das elites intelectuais (...). Este conflito que se quer, por ignorância ou má fé, estabelecer entre o ideal de formação de elites e os ideais democráticos, não impressiona, porém, senão os que ainda se deixam deslumbrar de ideologias românticas. Pois educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional.⁷⁷

Aparece, de forma mais clara, a associação entre a preparação de elites, a pesquisa desinteressada e a formação da nacionalidade. Fernando de Azevedo procurava matizar o aparente “aristocratismo” dessa concepção explicando como se daria a relação entre o povo e a universidade:

Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta a classe das elites, que se renova e se recruta em todas as camadas sociais. À medida que a educação for estendendo a sua influência, despertadora de vocações, vai penetrando até as camadas mais obscuras, para aí, entre os próprios operários descobrir o “grande homem, o cidadão útil”, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou sua incapacidade. Em segundo lugar, sobre o fim de elaborar e ensinar ciências cabe hoje às universidades a função de divulgá-las, pondo-as ao alcance do povo e realizando entre este e os intelectuais esse movimento generoso com que a Universidade moderna

⁷⁷ **O Problema**, p. 240-241.

se dilatou a um campo de ação imensamente mais vasto, estendendo-se, por um sistema de medidas combinadas (extensão universitária), até as camadas populares”.⁷⁸

A universidade cumpriria uma função de democratizar o conhecimento, seja pela incorporação de mais pretendentes às suas cadeiras, seja pela extensão universitária. Estaria feita, destarte, a união entre os intelectuais e o povo. A elite, ao que tudo indica, preencheria preferencialmente os quadros dirigentes do Estado, que se encarregaria da educação popular.⁷⁹

Segundo o depoimento, outra função destinada à universidade, mais especificamente à sua Faculdade de Filosofia e Ciências, seria a formação de professores para os ensinos secundário e superior. Mas por que nessa faculdade? A formação intelectual proporcionada por ela influenciaria decisivamente a conduta do professor. Seria uma forma de corrigir o que Raul Briquet classificava como “os malefícios de nossa pedagogia: lições orais notáveis, demonstrações práticas minguadas e raras”.⁸⁰

Esta posição enquadra-se no tipo de resposta que encontramos no inquérito da Associação Brasileira de Educação. O método científico, acreditavam os depoentes,

⁷⁸ **O Problema**, p. 241-242.

⁷⁹ A formação científica para os homens de Estado parecia indispensável a Fernando de Azevedo: “As verdadeiras democracias, se não quiserem permanecer no regime do empirismo, no manejo dos negócios públicos, precisam, para constituírem suas classes condutoras e para as orientarem, a atividade prática e a sábia assistência de homens eminentes, habituados a encarar de alto, de um ponto de vista idealista e científico, as grandes questões técnicas, cada vez mais complexas, que os governos são chamados constantemente a enfrentar e resolver. É destes focos de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de idéias, com que se carregam e se purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação”. **O Problema**, p. 226.

⁸⁰ **O Problema**, p. 282.

impregnaria a mente dos professores e o ensino passaria a ser encarado através dessa perspectiva. A consequência natural seria a sua melhoria.

Por fim, poderíamos enumerar as conclusões tiradas por esses dois inquiridos, realizados com apenas um ano de intervalo entre um e outro:

1) A preferência é pela universidade como padrão para organizar o ensino superior. O sistema universitário deveria prevalecer sobre as faculdades isoladas.

2) A pesquisa desinteressada deveria ser, ao lado do ensino, uma das funções primordiais da universidade. A introdução da ciência pura seria decisiva na melhoria da qualidade do ensino.

3) Para o cultivo da ciência pura seria criada uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Ela se ocuparia de realizar pesquisas desinteressadas em todas as áreas do conhecimento e dar o complemento científico ao ensino profissional.

4) Além da pesquisa desinteressada, a formação de professores para os ensinos primário e secundário, sob a influência do “espírito científico”, caberia à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

5) As universidades estariam ligadas, por meio da pesquisa desinteressada, à criação da cultura nacional e de uma ciência genuinamente brasileira.

6) A universidade prepararia as elites dirigentes, tanto para os postos de comando da nação quanto para a produção, através do ensino científico.

7) A afirmação de um novo tipo intelectual, o cientista. Com a proposta de se associar o ensino à pesquisa, procurava-se combater as formas de ensino ligadas ao bacharelismo. Na universidade surgiria a figura do pesquisador, cujo título não daria nenhum privilégio profissional, apenas acadêmico.

8) As universidades deveriam ter autonomia perante ao Estado, ainda que este fosse a sua principal fonte de financiamento. Convém deixar claro que os intelectuais exigiam do Estado a garantia de um direito. Não se pode, pois, falar categoricamente de ambigüidade dos intelectuais frente ao Estado ou dizer que os respondentes a esses dois inquéritos professavam a “ideologia de Estado”.

9) A criação de secretarias estaduais e de um ministério, que se encarregariam dos assuntos educacionais. Ao ministério estaria reservada à função de elaborar e aplicar um plano de nacional de educação. Este plano garantiria que os mesmos conteúdos seriam ensinados em todo o país, ponto fundamental para que se pudesse falar em uma cultura nacional.

Vejamos agora como as conclusões desses inquéritos influenciaram a reforma de Francisco Campos, realizada em 1931. Muitas dessas propostas foram incluídas no texto da reforma, algumas desprovidas de suas motivações originais, o que as enfraqueceu. Outras atendidas integralmente, como é o caso da adoção do sistema universitário para o ensino superior. O pedido de criação de um Ministério da Educação também foi contemplado.

A Reforma Francisco Campos

O Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública foi criado por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, através do decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930. Seu primeiro titular foi Francisco Campos.⁸¹ Os clamores por um ministério específico para tratar dos problemas educacionais eram antigos, como mostramos ao analisar os inquéritos e as conferências da Associação Brasileira de Educação. As funções desse novo órgão eram bastante claras: centralizar todos os assuntos que diziam respeito ao ensino e à saúde.⁸²

O novo ministério assumiu os encargos do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Justiça e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Algumas escolas (como as militares e as agrícolas) continuaram sob a responsabilidade de outros ministérios. Contudo, a maior parte da burocracia que cuidava da educação foi unificada. Luiz Antônio Cunha assinala que essa unificação vai produzir uma centralização real apenas a partir de 1935 e, mais notadamente, durante o Estado Novo.⁸³ Entretanto, a força desse novo ministério se faria sentir por meio da ampla e minuciosa reforma de ensino que seu titular empreenderia no ano seguinte à sua criação.

⁸¹ Francisco Campos acumulava a experiência de ter presidido reformas educacionais em Minas Gerais, em 1927-28.

⁸² Diz o artigo 1º do regulamento de 05 de janeiro sobre as funções do ministério: “A centralização do estudo e despacho de todos os assuntos da administração federal relacionados com o desenvolvimento intelectual, moral e com a defesa médico-sanitária da coletividade social brasileira (...)”. Apud CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 251.

⁸³ CUNHA, *op. cit.*, p. 252.

A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, era composta por vários decretos, cada um tratando de um nível de ensino. A educação superior foi modificada pelo decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o chamado “Estatuto das Universidades Brasileiras”.

O Estatuto definia o sistema universitário como padrão organizatório preferencial para o ensino superior, admitindo a existência de institutos isolados. Em sua exposição de motivos ao chefe do Governo Provisório, Francisco Campos dizia ter procurado satisfazer a todas as correntes em contenda, “desde as mais radicais às mais conservadoras”.⁸⁴

O projeto de reforma se dividia em três partes: uma geral, relativa à organização universitária, outra concernente à reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, existente desde 1920,⁸⁵ e a última, que dispunha sobre a criação do Conselho Nacional de Educação.⁸⁶ A reforma se ocuparia dos seguintes aspectos: incorporação de institutos, disciplinas e métodos de ensino, pesquisa original, recrutamento do corpo docente, autonomia didática, regime disciplinar, extensão universitária, vida social das universidades, além das normas administrativas a que deveriam obedecer os institutos isolados e autônomos até sua incorporação a alguma universidade.⁸⁷

⁸⁴ CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. *Diário Oficial da União*, 15/04/1931, p. 5830. Esse documento foi assinado em 02 de abril.

⁸⁵ Autores como Luiz Antônio Cunha e Elza Nadai afirmam que a Universidade do Rio de Janeiro foi criada às pressas, só para conceder o título de doutor “honoris causa” ao rei da Bélgica, em visita ao Brasil naquele ano. Essa afirmação é, todavia, muito duvidosa e de difícil confirmação. Isso não poupa essa universidade das críticas que lhe eram feitas. Os defensores do “espírito universitário” a tinham como um simples agregado de escolas profissionais que não mantinham qualquer ligação entre si. Ver CUNHA, *op. cit.*, p. 190 e NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior*. São Paulo: Loyola, 1987, p. 233.

⁸⁶ O decreto de reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro é o de número 19.852 e o que cria o Conselho Nacional de Educação é o 19.850. Ambos são de 11 de abril de 1931.

⁸⁷ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5831.

Quanto à primeira parte, pretendia-se estabelecer um modelo de organização para o ensino superior. O ministro esperava que as faculdades isoladas desaparecessem ou se incorporassem a alguma universidade. As universidades reuniriam o ensino profissional ou o puramente científico e visariam

(...) o duplo objetivo de equiparar tecnicamente as elites profissionais do país e de proporcionar ambiente propício às vocações especulativas e desinteressadas, cujo destino, imprescindível à formação da cultura nacional, é o da investigação e da ciência pura.⁸⁸

O ensino e a pesquisa aparecem pela primeira vez na legislação como atribuições da educação superior. Por meio delas, e complementadas pela extensão, a universidade poderia exercer sobre a sociedade “poderosa e autorizada função educativa”. Só assim seria possível “elevar o nível de cultura geral do povo”.⁸⁹ Tal tarefa, caberia a uma elite intelectual, como ficará evidenciado mais adiante.

O plano propunha-se a estabelecer um modelo de organização administrativa e didática para todas as universidades federais e equiparadas, porém seriam admitidas variantes, desde que a interferência que causassem fosse benéfica. Dessa forma, argumentava Francisco Campos, seriam respeitadas as muitas diferenças entre as regiões brasileiras. Essa flexibilidade garantiria o sucesso da reforma.⁹⁰

Inicialmente as universidades contariam apenas com a autonomia relativa. Aos poucos, seria concedida a autonomia plena. Explicava Francisco Campos que o exercício pleno da autonomia requeria prática, experiência e orientação segura, coisas com que as

⁸⁸ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5830.

⁸⁹ “Elevar o nível de cultura geral do povo” também era o argumento usado pela Academia Brasileira de Ciências na defesa da ciência pura.

jovens universidades brasileiras ainda não contavam. A concessão da autonomia total não passaria de uma irresponsabilidade, pois não havia a preparação necessária para o seu exercício.

No modelo da nova universidade era obrigatória a existência de pelo menos três institutos de ensino superior: direito, medicina e engenharia. Um deles poderia ser substituído pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Esta era uma novidade na estrutura universitária. A Universidade do Rio de Janeiro, que reformulada serviria de modelo para todas as outras, comportaria a nova faculdade. Pelo decreto, todos os institutos de educação superior públicos da capital seriam incorporados à universidade, mais a Escola de Minas de Ouro Preto.

Para Francisco Campos, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras daria o real caráter universitário ao nosso ensino superior. Sem ela, a universidade estaria reduzida ao “esqueleto do ensino puramente profissional”. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras

(...) pela alta função que exerce na vida cultural, é que dá, de modo mais acentuado, ao conjunto de institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário, permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo, em todos os seus aspectos, os altos e autênticos valores de cultura, que à Universidade conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam, isto é, a Universidade.⁹¹

⁹⁰ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5831.

⁹¹ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5831.

Mas mesmo estando voltada para a investigação desinteressada, Francisco Campos advertia que a Faculdade de Ciências teria igualmente um caráter prático, que seria dado pela urgência de se formar professores para os ensinos primário e secundário. Sem essa atribuição, a nova faculdade não passaria de um “adorno ou decoração pretensiosa em casa de pobre”.⁹²

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi dividida em três seções: a de Educação, que formaria o licenciado em Educação (que poderia lecionar as Ciências da Educação no ensino secundário); a de Ciências, que conferiria diplomas de licenciatura em Ciências matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Químicas e Ciências Naturais; e, finalmente, a de Letras, que se encarregaria de formar os licenciados em Letras, Filosofia, História e Geografia (diploma único) e Línguas Vivas.

A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ofereceria disciplinas aos outros cursos da universidade. Os matriculados em engenharia obrigatoriamente passariam pelos bancos das seções de Ciências e Letras.⁹³

A pesquisa original seria desenvolvida, pelo que indicam os decretos, não somente na Faculdade de Educação Ciências e Letras, mas em todas as unidades universitárias. O artigo 118 do decreto 19.852 previa que o diretor da Faculdade de Medicina, de acordo com o diretor do curso, poderia aproveitar as instalações de outros institutos ou escolas

⁹² Diz o artigo 196 do decreto 19.852, de 11 de abril de 1931: “A Faculdade de Educação Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; promover e facilitar na prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho de diversas atividades nacionais”.

⁹³ Conforme o artigo 145 do decreto 19.852, os estudantes deveriam cursar na Faculdade de Educação, Ciências e Letras as seguintes cadeiras: física e química analítica (da série de Ciências

de ensino superior através do *mandato universitário*. Por esse dispositivo, a Universidade do Rio de Janeiro poderia utilizar, para o ensino ou a pesquisa, instituições técnicas e científicas já existentes no país, como o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional, o Instituto de Química, o Instituto Agrônômico, o Serviço Mineralógico e Geológico e o Jardim Botânico.

Criou-se a modalidade doutorado (além do tradicional bacharelado e da nova licenciatura) para os cursos oferecidos pelas Faculdades de Medicina, Direito e Educação, Ciências e Letras. Para obter o título de doutor, o bacharel deveria cumprir um currículo suplementar de disciplinas e defender uma tese que oferecesse uma contribuição original, não podendo ser uma simples compilação bibliográfica

Outras iniciativas no campo da investigação científica merecem destaque. A Faculdade de Direito se encarregaria de promover palestras de alta cultura (artigo 38). A Faculdade de Medicina organizaria o Instituto Anatômico e Biológico, anexo ao Hospital das Clínicas (artigo 88).⁹⁴ Este órgão conduziria, além de funções técnicas de ensino, pesquisas originais, concentradas em uma divisão especial. Mas as pesquisas também poderiam ser feitas, sob orientação do professor catedrático e seus auxiliares, em quaisquer das clínicas da faculdade.

Naturais), matemáticas gerais, botânica sistemática, zoologia sistemática, geografia (física, política e econômica), meteorologia e climatologia, astronomia e geodesia.

⁹⁴ Em sua "Exposição de Motivos", Francisco Campos diria sobre o ensino médico: "(...) as faculdades médicas não se podem limitar ao ensino de conhecimentos adquiridos, à formação de profissionais para o exercício da medicina aplicada, mas devem prolongar sua atividade até o domínio do desconhecido e contribuir, pela conquista de verdades novas, pelos esclarecimentos de problemas obscuros, para o progresso da ciência e para a felicidade da vida. Ensinar medicina e ampliar, a um tempo, os recursos de sua ação salvadora, tal o duplo objetivo que deve agora orientar a organização técnica e científica das faculdades médicas, o que torna a pesquisa científica original complemento indispensável dos processos didáticos". CAMPOS, *op. cit.*, p. 5834.

O ensino mereceu atenção especial de Francisco Campos e, no seu entender, constituiu “a parte central e substancial da reforma”. A contratação de professores se daria por concursos de títulos e provas. O candidato deveria demonstrar méritos didáticos e científicos para ser aprovado. Na prova de títulos se apresentariam trabalhos científicos já desenvolvidos, todos os diplomas ou títulos universitários e acadêmicos, além de provas de atividade didática e de realizações práticas, de natureza técnica e profissional.

No concurso de provas, o candidato cumpriria os seguintes itens: defesa de tese, prova escrita, prova prática ou experimental e prova didática. O julgamento dos títulos e das provas caberia a uma comissão de cinco especialistas, sendo três deles de fora da faculdade que estivesse oferecendo o cargo. Todos, contudo, deveriam ser especialistas na matéria do concurso.

A aprovação para o exercício da cátedra não garantia automaticamente o direito à vitaliciedade. Após dez anos, o catedrático, para continuar no cargo, inscrever-se-ia em novo concurso de títulos, onde confirmaria sua capacidade didática e científica (isso inclui a apresentação de pesquisas desenvolvidas no período). Para estimular a concorrência, foi instituída a docência livre.⁹⁵ Era uma forma de ampliar a capacidade didática dos institutos universitários. Ela era obrigatória e a admissão desses professores se realizaria pelo mesmo processo aplicado aos catedráticos.⁹⁶

⁹⁵ Artigo 72, Decreto 19.851. O embrião da livre-docência estava presente na Reforma de Rivadávia Corrêa, de 1911. Em 1915, na Reforma Rocha Vaz, surgiu a figura do professor catedrático. CUNHA, *op. cit.*, p. 163 e 168.

⁹⁶ O artigo 278 do decreto que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (19.852) dispunha sobre a instituição, pelo governo, do regime de tempo integral, no momento em que os recursos financeiros do país o permitissem. Esse regime, conforme o parágrafo 1º, adotar-se-ia “para algumas disciplinas nas quais é fundamental a instrução individual do aluno por meio de trabalhos e exercícios práticos, ou cujos professores ofereçam garantias de produtividade científica e devotamento ao ensino”.

As preleções e conferências seriam reduzidas ao mínimo. O ensino seguiria métodos mais adequados à mentalidade científica: trabalhos práticos e demonstrações em laboratório. Assim, o aluno aprenderia observando e praticando.

A reforma decretou o fim do exame final como fonte única de avaliação, por estar sob constante suspeita de fraude e por deseducar os estudantes. A habilitação dos alunos verificar-se-ia por provas parciais, finais e, ainda, seriam consideradas notas em trabalhos práticos ou outros exercícios escolares.⁹⁷

Por fim, Francisco Campos, ao falar sobre o curso de engenharia (mas cremos que suas afirmações podem ser generalizadas para todos os outros), reforçava a importância do ensino teórico, reclamado pela “formação do espírito de nossa gente”.⁹⁸ Mas esse ensino dependeria da existência de gabinetes e laboratórios, pois

(...) sem experimentação continuada, nenhum progresso é de se esperar da teoria. Pode-se dizer que sem ela o ensino é manco, ou pior ainda, por isso que, a nosso ver, teoria e experimentação constituem, para o progresso da técnica moderna, necessidade tão imperiosa quanto o sistema de locomoção para a marcha humana. Não existe, a rigor, precedência de uma sobre a outra.⁹⁹

A reforma apontava, dessa maneira, para a união das atividades de ensino e pesquisa, tornando-as complementares. O ensino, sem dúvida, ganharia em qualidade com a introdução de práticas próprias da ciência. Podemos ver claramente a incorporação das principais reivindicações dos intelectuais presentes nos inquéritos e levantamentos feitos

⁹⁷ Artigo 83, Decreto 19.851.

⁹⁸ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5836.

⁹⁹ CAMPOS, *op. cit.*, p. 5836.

durante a década de 20 como a união entre ensino e pesquisa desinteressada, a faculdade de ciências, responsável pela pesquisa e pela formação de professores e o regime de dedicação integral. As idéias da melhoria do ensino pela sua associação à pesquisa e a definição da universidade como formadora de elites políticas e intelectuais também estavam expressas na Reforma Campos.

Como essas medidas foram implementadas e se tiveram sucesso, o que traz à tona a discussão sobre seu caráter centralista, não cabe a nós analisar aqui. Nossa intenção foi mostrar que, a partir de 1930, concretizaram-se muitas das idéias e preceitos defendidos pela Academia Brasileira de Ciências e pela Associação Brasileira de Educação, independente da concepção autoritária que teria presidido a reforma.¹⁰⁰ Portanto, podemos falar da existência de um pensamento utópico por parte dos intelectuais.

O movimento pela ciência pura, iniciado pela Academia Brasileira de Ciências e que foi adotado e reforçado pela ação da Associação Brasileira de Educação, desembocou na criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras e pela adoção do que poderíamos chamar de um proto sistema de pós-graduação, onde o título de doutor seria concedido após o cumprimento de disciplinas adicionais e a defesa de uma tese original.

O ensino estaria marcado pelas práticas do trabalho científico (observação, experimentação e confronto de idéias), o que procurava eliminar qualquer resquício do

¹⁰⁰ Para Luiz Antônio Cunha, a Reforma Francisco Campos era produto da política educacional autoritária. Assim a caracterizou pela adoção de um modelo universitário único, pela autonomia relativa, pelos critérios “corporativos” usados na organização da comunidade acadêmica e, finalmente, porque a universidade teria sido concebida para funcionar como “centro difusor” da ideologia dominante. CUNHA, *op. cit.*, pp. 263-266.

verbalismo bacharelista.¹⁰¹ Notamos que não há uma concepção acabada da relação entre ensino e pesquisa. Se na Constituição de 1988 ela aparece como inequívoca, naquele momento, parece-nos que o ensino vem a reboque da pesquisa. Quer dizer, não se defende a relação em si, mas a sua criação, pela introdução de um elemento até então não presente no nosso ensino superior, a pesquisa desinteressada. Note-se ainda que, pela modificação na forma de se conceder o título de doutor, com a exigência da defesa de uma tese original para a sua obtenção, começa a se redefinir o *status* do cientista.

A diferença entre o projeto da Faculdades de Ciências defendido pela Academia Brasileira de Ciências na década de 1920 e o modelo implementado pela Reforma Francisco Campos está na questão da formação de professores. Apesar da ausência de professores qualificados para os ensinos primário e secundário ser uma falha percebida e alardeada por muitos educadores e intelectuais, inclusive nos inquéritos promovidos pelo jornal **O Estado de São Paulo** e pela Academia Brasileira de Educação, não se sugeria que o instituto de altos estudos se incumbisse da preparação de docentes, seja para a educação primária e secundária, seja para a superior.

Pela leitura da legislação de 1931, vemos que a pesquisa não ficaria restrita à Faculdade de Educação, Ciências e Letras. As outras unidades também contariam com laboratórios e gabinetes de investigação original. A pesquisa em áreas básicas das ciências exatas (física, química, matemática, ciências naturais) ficaria a cargo da nova faculdade. A

¹⁰¹ O artigo 150 (decreto 19.852) diz que os meios de ensino adotados nas Escolas de Engenharias seriam: a) preleção; b) debate e arguição; c) exercícios de aplicação; d) trabalhos de laboratório; e) projetos; f) excursões.

Seção de Letras teria sob a sua responsabilidade a pesquisa desinteressada no campo das ciências humanas (letras, filosofia, história, geografia).¹⁰²

A concepção de formação de elites, encontrável nos projetos de 20, verifica-se também na reforma. Em sua “Exposição de Motivos”, conforme ressaltamos, Francisco Campos deixava clara a função de direção reservada à universidade. O artigo que trata dos fins do ensino de engenharia deixa isso mais visível:

As escolas oficiais de engenharia têm por fim ministrar o ensino mais adequado a formar profissionais necessários ao País, não só nas funções técnicas de execução, como também nas de organização e direção dos grandes empreendimentos, habilitando-os com os conhecimentos, ensinamentos e métodos de investigação mais aptos a estimular-lhes a iniciativa, desenvolver-lhes a capacidade de apreensão dos aspectos essenciais dos problemas e orientar-lhes o espírito no sentido das soluções mais convenientes aos interesses da comunidade.¹⁰³

Em conclusão, diríamos que as idéias e a ação dos intelectuais reunidos em torno da Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação se fizeram presentes na Reforma de Francisco Campos. Isso não implica dizer que existia identidade ideológica entre o governo provisório e os intelectuais. Por certo havia aqueles que lhe eram simpáticos, mas, em contrapartida, outros tantos não lhe poupavam críticas. O que importa mostrar é que muitas idéias defendidas no meio educacional inspiraram a reforma.

¹⁰² Na Faculdade de Educação Ciências e Letras o título de doutor seria outorgado apenas aos licenciados da Seção de Ciências que, depois de cumpridas as disciplinas do curso complementar daquela seção, defendessem uma “tese de valor e na qual seja preponderante a contribuição pessoal do autor”. (artigo 207)

¹⁰³ Artigo 133, Decreto 19.852.

Assim, consideramos que um projeto intelectual (ou parte dele) presente nos anos 20 foi posto em prática na década seguinte. Isso nos permite falar que os intelectuais daquele período dispunham de um pensamento utópico.

CONCLUSÕES

Ao longo deste texto procuramos mostrar os motivos por trás dos argumentos que defendiam a idéia de se associar o ensino à pesquisa dentro da universidade antes da definição, pela legislação, de um modelo para o ensino superior nacional. Esta idéia, já em pauta no final do século XIX, ganhou força especial na década de 1920 graças à atuação de duas entidades: a Academia Brasileira de Ciências e a Associação Brasileira de Educação.

Essas duas instituições se tornaram os lugares de onde os intelectuais dirigiam sua atuação social. Mesmo assim, eles lutavam para criar outro espaço que fosse reconhecido pelo Estado, o que lhes garantiria legitimidade perante à sociedade. Esse lugar seria a universidade, onde poderiam veicular suas visões do mundo.

Elza Nadai, na análise que fez da constituição da Universidade de São Paulo, considera que o movimento em favor de reformas educacionais e pela fundação de universidades no estado de São Paulo fazia parte do projeto hegemônico da burguesia paulista.¹ Mesmo não tendo nos ocupado de analisar casos concretos, acreditamos que esta interpretação, embora bastante pertinente e solidamente embasada, pode ser

¹ Elza Nadai, *op. cit.*, p. 16, falando sobre a USP, afirma: “(...) a burguesia agroexportadora elaborou um projeto educacional como um dos componentes do seu projeto político mais amplo, visando estruturar e manter sua dominação. E, nesse projeto, a instrução superior ocupou uma posição destacada, fato que não escapou a seus próprios idealizadores”. O mesmo diz Luiz Antônio Cunha, *op. cit.*, p. 238. Para ele, a USP seria uma forma das oligarquias paulistas recuperarem a hegemonia perdida com a Revolução de 1930. A criação da Escola de Sociologia e Política, em 1933, teria antecipado essa disposição. Ver interpretação semelhante em CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A Universidade da Comunhão Paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

complementada e acrescida de outros elementos a fim de entendermos todos os aspectos envolvidos na criação e reforma das universidades brasileiras durante os anos 30.

Um dos aspectos a considerar é o esforço dos intelectuais em buscar um espaço próprio de atuação. Ainda que exigissem que o poder público assumisse a responsabilidade pela constituição e manutenção das universidades, tentavam construir a sua identidade social fora do Estado e com alguma independência em relação às classes dominantes. Na verdade, buscavam a legitimação de um intelectual específico, o cientista.

A defesa da ciência pura ou desinteressada fazia parte da estratégia da definição do *status* social do cientista. Os membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação denunciavam a ciência brasileira como utilitária, voltada apenas para a solução de problemas de ordem prática, como aqueles relacionados à agricultura ou à saúde pública.

O grande inimigo da ciência pura e da universidade parecia ser o positivismo. A visão evolucionista desta filosofia considerava a pesquisa desinteressada como um resquício do estado metafísico. Quando a humanidade atingisse o estado positivo, a ciência encontraria seus limites finais. A universidade era vista ora como uma excrescência do estado teológico, se controlada pelo Estado ou pela Igreja, ora como relíquia do estado metafísico, se se parecesse com o modelo germânico, que associava ensino e ciência pura.

Mas, ao contrário do que afirma Antônio Paim, não podemos considerar o movimento pela ciência pura e pela universidade como uma reação que acabaria por

eliminar o positivismo presente no meios intelectuais.² Conforme demonstramos, as idéias positivistas continuaram difusas e com razoável força. Uma de suas características permanentes é o utilitarismo, isto é, a crença de que a ciência deve servir sobretudo para a reforma social.

Era moeda corrente entre os membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação que o progresso material vinculava-se necessariamente ao desenvolvimento da ciência pura.³ Além de continuarem presentes no ideais científicos, encontramos elementos de caráter positivista nas idéias educacionais nos anos 20, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.⁴ Como os positivistas, os defensores dessas idéias educacionais acreditavam que antes de se reformar a sociedade e suas instituições, era preciso reformar o indivíduo.

O positivismo, como vimos, teve uma especial importância no fortalecimento da idéia de se associar o ensino aos métodos da ciência, ainda que uma ciência concebida dentro de um espírito pragmático, como forma de melhorar sua qualidade. Os positivistas eram ferrenhos adversários do ensino bacharelesco, verbalista e que forneceria apenas uma cultura ornamental. Somente com a inclusão da prática científica seria possível

² Cf. PAIM, Antônio. *A UDF e a idéia de universidade*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

³ Em 1934, o Conselho Universitário da Universidade do Rio de Janeiro criou uma comissão para elaborar um anteprojeto de organização de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, conforme indicava a legislação de 1931. Alguns dos professores dessa comissão (composta por Pontes de Miranda, Miguel Osório de Almeida, Ignácio Azevedo do Amaral, Leandro Kassif e Ronald de Carvalho) eram membros da Academia Brasileira de Ciências e defensores da ciência pura. A defesa desta era sustentada pela afirmação de que muitos problemas da indústria nacional ficavam sem solução em virtude da escassez de homens de cultura científica básica. Para Paim, esta alegação era apenas uma dissimulação, uma forma de, sem chamar muito a atenção de seus potenciais inimigos, incluir o ensino de caráter desinteressado (calcado numa ciência igualmente desinteressada) na nova faculdade. Contudo, acreditamos que a ligação feita entre a ciência pura e o progresso industrial respondia a esse positivismo difuso de que já tratamos. Cf. PAIM, *op. cit.*, pp. 69-70.

melhorar o ensino e preparar os homens que precisaria o país para sair do atraso em que se encontrava em comparação com as nações européias.

A defesa da ciência pura também se vinculava à necessidade de se produzir um conhecimento sobre o país. Esse conhecimento seria genuinamente nacional e daria aos intelectuais o poder e os meios de intervenção. Estava em jogo, na tentativa de implantação da ciência pura, definir quais seriam os parâmetros e as condições para a produção desse conhecimento.

Os intelectuais reunidos em torno da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação partilhavam das mesmas preocupações de outros intelectuais. Diagnosticavam o atraso do país, estavam imbuídos de um sentimento de missão, sentiam a falta de uma identidade nacional sólida e de uma cultura original que nos diferenciasse das outras nações e preconizavam a organização das instituições para alavancar o progresso do país. Acreditavam que as reformas deveriam ser comandadas por elites preparadas na universidade.

É possível ver os membros da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação como uma *intelligentsia* atuante. De acordo com as definições de Luciano Martins e Karl Mannheim, expostas nos dois capítulos anteriores, é pertinente o uso dessa categoria. Esses intelectuais se auto-representavam como os condutores das reformas, falando pelas classes sem voz. Experimentavam um certo isolamento, na medida em que careciam de público e de veículos para a divulgação de suas obras. Eram dotados de um pensamento utópico, pois seu modelo de universidade, que unia o ensino à pesquisa, era peça fundamental de um projeto de transformação social.

⁴ A definição desses conceitos, formulados por Jorge Nagle, podem ser encontrados no capítulo 1,

De acordo com os conceitos de Mannheim, o pensamento utópico é aquele que, emanando desse “estrato relativamente sem classe”, a *intelligentsia*, consegue realizar-se total ou parcialmente. Neste sentido, os intelectuais da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação possuíam um pensamento utópico. Defendiam algo que não existia na situação real, a universidade de ensino e pesquisa. Orientavam a sua ação na direção de concretizar essa idéia. Parte substancial das idéias dessa *intelligentsia* foi incorporada à legislação educacional dos anos 30 e estiveram presentes nos processos de constituição da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935.⁵ Assim, torna-se analiticamente possível considerar os membros da Academia Brasileira de Ciências e Associação Brasileira de Educação como pertencentes a *intelligentsia* dotada de um projeto utópico de sociedade.

Mas resta ainda um ponto a esclarecer: por que a união entre ensino e pesquisa não poderia ser feita nas escolas isoladas, que já existiam em um número razoável? Cremos que a universidade, unindo todas as áreas do saber humano, teria uma autoridade social muito maior, aumentando, por conseguinte a sua influência e legitimidade. A universidade seria o campo privilegiado a partir da onde os intelectuais poderiam intervir na sociedade.⁶

pp. 90-91.

⁵ É preciso dizer que a inclusão do princípio de união entre ensino e pesquisa na legislação não levou a sua concretização automática. O espírito utilitarista não desapareceu do ensino superior. Contudo, as novas leis deram suporte legal para as experiências da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal. A primeira tentou por em prática o princípio com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras. A segunda, por meio de sua Escola de Ciências, tentou fazer o mesmo. Ambas seriam centros de pesquisa pura e formação científica. O princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa também foi reafirmado em todas as reformas educacionais seguintes, até ser incluído no texto da Constituição de 1988, acrescido de uma nova função, a extensão.

⁶ O professor Rodrigo Octávio, um dos respondentes ao Inquérito da Associação Brasileira de Educação, conferenciando sobre a função social das universidades na Biblioteca Nacional do Rio

Estado atual do debate

A proposta formal de associar o ensino e a pesquisa, definida nos anos 20, foi reafirmada em vários momentos importantes, como na Reforma Universitária de 1968 e na Constituição de 1988. É preciso ponderar que a sua realização foi problemática. No processo de criação e expansão do ensino superior no país, o número de universidades acabou sendo menor que o de instituições isoladas. A expansão do ensino de graduação ficou por conta das instituições particulares não universitárias.⁷ A pesquisa se institucionalizou por meio da criação dos cursos de pós-graduação somente nos anos 70.

A relação entre ensino e pesquisa, pelo menos no que concerne a sua reunião em um mesmo espaço físico, vem se concretizando em poucas universidades, quase todas elas públicas, responsáveis pela maior parte da produção científica nacional, com

de Janeiro, em 10 de outubro de 1918, dizia: “A Universidade não é somente uma organização de mera concentração administrativa. É um conglomerado de esforços, que gera a solidariedade dos diversos elementos do ensino nos variados aspectos, constituindo um prestígio maior e uma influência mais decisiva para a consecução do objetivo superior da instrução geral do país (...). Faculdades isoladas são centros de cultura especializada; têm inegavelmente valor e influência na proporção do seu prestígio individual, decorrente de circunstâncias ocasionais. A Universidade, constituindo pela conjunção de diversas Faculdades, multiplica esse prestígio e influência na razão direta do número de escolas que a compõe, e desse incremento de autoridade beneficia-se cada Faculdade que, a despeito do nexos de federação que as prende, não perdem a sua individualidade própria e característica. Ao professor individualmente o prestígio pessoal aumenta. Não é ele um simples professor de escola; é o membro de uma Universidade, faz parte de um corpo docente, de um conjunto de escolas; não é o indivíduo de sua cidade, é o cidadão de todo o seu país; não é o representante de sua ciência, é o representante da ciência em toda a grandeza sintética da expressão.” *Revista da Universidade do Rio de Janeiro*, tomo I, 1926, p. 43.

⁷ Eunice Durham e Helena Sampaio afirmam que o crescimento do ensino superior privado não ocorreu somente durante o Regime Militar (1964-1985). De acordo com elas, o discurso ideológico diz que durante esse período de autoritarismo o setor privado teria sido favorecido, mas os dados mostram que o setor público também cresceu bastante. As autoras indicam que o setor privado é relevante desde os anos 30, quando contava com 60% dos estabelecimentos de ensino superior e 43,7% das matrículas. Cf. DURHAM, Eunice e SAMPAIO, Helena. *O Ensino Privado no Brasil*, XIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 17 a 21 de outubro de 1995.

destaque para as três universidades estaduais paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), que, sozinhas, realizam a maior parte da pesquisa do país.⁸

Em meados da década de 1980 começou-se a discutir a revisão desse modelo com o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), formado pelo Ministério da Educação. Esse grupo afirmava que o modelo não teria se concretizado, daí viria a necessidade de diversificá-lo. A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, e a legislação complementar que se seguiu confirmaram essa tendência.⁹ De acordo com ela, a universidade deixa de ser o padrão para a organização do ensino superior. Contudo, de acordo com o preceito constitucional, as universidades continuam a ser regidas pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Se na década de 20, a defesa da união entre ensino e pesquisa tinha certas motivações, resta perguntar quais são aquelas que hoje vem animando e sustentando a sua defesa.

Em primeiro lugar, devemos admitir, como faz Edmundo Campos Coelho, que não há como definir o que é o “princípio de união entre ensino e pesquisa”. Os interesses que estão por trás da defesa desse princípio variam de acordo com a situação histórica. Diz ele que

(...) o termo “princípio” sempre sugere a conotação de coisa abstrata, fixa e invariável em qualquer tempo e lugar, o que confunde mais do que esclarece quando se trata de algo variável e impermanente.¹⁰

Como exemplo, Campos mostra que o princípio pode se basear em concepções totalmente contrárias do que vem a ser a ciência. Na Alemanha, a pesquisa associada ao

⁸ As universidades particulares católicas, sobretudo as localizadas no sudeste, representam a exceção. São exemplos de instituições que desenvolvem respeitável produção científica, representada pela produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado.

⁹ Para um resumo dessa legislação, ver a introdução deste trabalho.

¹⁰ COELHO, Edmundo Campos. *Ciência: mitos, equívocos e controvérsias*. Boletim Informativo Bibliográfico, Rio de Janeiro, n.º 22, 1986, pp. 26-43.

ensino foi aquela de caráter desinteressado, despreocupada com o progresso material, enquanto nos Estados Unidos a pesquisa dentro das universidades obedecia a um sentido pragmático, ligado à prestação de serviços.¹¹

As propostas de revisão do modelo defendidas nos últimos anos dizem que o sistema de ensino superior precisa ser diversificado e comportar também centros universitários ou instituições isoladas que dediquem-se preferencialmente ao ensino. Em Eunice Durham encontramos o resumo dessas propostas.¹²

Segundo ela, o atual modelo de ensino superior, calcado na universidade que associa o ensino e a pesquisa, estaria dando mostras de esgotamento. Ele não teria se concretizado plenamente. A expansão do ensino superior se deu com base em instituições isoladas, não universitárias.¹³ O setor privado concentra a maioria das matrículas (cerca de 60%).¹⁴ O setor privado dedicou-se, salvo algumas exceções, ao ensino de graduação, investindo muito pouco em pós-graduação e pesquisa.¹⁵

¹¹ COELHO, *op. cit.*, p. 33.

¹² A professora Eunice Durham tem vários trabalhos que abordam o assunto. Toda a sua argumentação refere-se ao sistema federal de ensino superior. Aqui consideraremos: **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP, 09/1998; **O ensino superior na América Latina: tradições e tendências**. *Novos Estudos CEBRAP*, n.º 51, julho de 1998, pp. 91-105; **Uma política para o Ensino Superior Brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: NUPES/USP, 01/1998; **O Sistema Federal de Ensino Superior: problemas e alternativas**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.º 23, outubro de 1993, pp. 5-37. Este último texto surgiu das análises feitas pelo Núcleo de Estudos em Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo e das propostas desenvolvidas na gestão de José Goldemberg no Ministério da Educação durante o governo Collor (1990-1992).

¹³ Segundo a Sinopse Estatística do Ensino Superior do MEC/SEDIAE, tínhamos, em 1996, um total de 922 instituições de ensino superior, assim distribuídas por tipo: 136 universidades, 143 federações de escolas ou faculdades integradas e 643 estabelecimentos isolados. Cf. DURHAM, Eunice. **Uma política para o Ensino Superior Brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: NUPES/USP, 01/1998, p. 10.

¹⁴ DURHAM (01/1998), *op. cit.*, p. 5.

¹⁵ As escolas públicas (federais e estaduais) formaram, em 1989, 89,4% dos mestres e 95% dos doutores de todo o país. Dados do MEC/CAPES apud Durham, Eunice. **O Sistema Federal de**

O setor público encarregou-se de quase todo o ensino de pós-graduação e do financiamento da pesquisa por meio da criação de agências financiadoras como a CAPES, o CNPq e a FINEP. Nos estados foram criadas as Fundações de Amparo à Pesquisa (FAPs). Mas, ainda que tenhamos presente que o sistema federal de ensino superior é composto principalmente por universidades, isso não significa dizer que o ideal de indissociabilidade entre ensino e pesquisa tenha se realizado no setor público.¹⁶ A produção científica se distribui desigualmente pelo sistema, concentrando-se nas instituições do sudeste do país.¹⁷

Para Eunice Durham a crise é sobretudo financeira. A autora considera a pesquisa uma atividade dispendiosa, pois exige laboratórios e equipamentos sofisticados, além de técnicos e professores altamente capacitados. As universidades de ensino e pesquisa consomem grande parte do orçamento público para a educação.¹⁸ Não seria mais possível atender a demanda por ensino de massa e a necessidade de pesquisa considerando apenas o modelo vigente. As universidades públicas se tornaram multifuncionais, isto é,

Ensino Superior: problemas e alternativas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.º 23, outubro de 1993, pp. 5-37.

¹⁶ Segundo o Anuário Estatístico do MEC de 1992, das 52 Instituições Federais de Ensino Superior existentes, 34 não possuíam cursos de doutorado, 9 não tinham nenhum curso de mestrado e outras 17 não apresentavam mais do que três. DURHAM (1993), *op. cit.*, p. 16.

¹⁷ Dados de 1989 do MEC/CAPES mostram que 73,23% dos alunos de mestrado e 91,95 dos de doutorado concentravam-se na região Sudeste. Os dados para as outras regiões, respectivamente para mestrado e doutorado (em %), são: Norte, 1,14 e 0,66; Nordeste, 9,95 e 1,37; Centro-Oeste, 2,75 e 0,64; Sul, 12,92 e 5,35. Cf. DURHAM (1993), *op. cit.*, p. 11.

¹⁸ Usando dados de 1995, Eunice Durham argumenta que o custo total das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ultrapassa os 18% da receita de impostos constitucionalmente destinados à educação. Mesmo sem considerar determinados gastos (inativos, pensionistas, precatórios e hospitais), as IFES gastam 85% dos recursos do Tesouro. Cf. DURHAM, Eunice. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. São Paulo: NUPES/USP, 09/1998, pp. 10-11.

assumiram as tarefas de ensino, pesquisa e extensão, aqui entendida como a prestação de todo tipo de serviços à comunidade.¹⁹

Esta multifuncionalidade, embora desejada e importante, acarretou o aumento dos custos absolutos (o total de recursos investidos) e dos custos relativos (a relação entre o que é investido e a demanda que é satisfeita).²⁰ A pesquisa seria uma das grandes responsáveis pelo aumento de custos, porque exige pessoal qualificado e equipamentos e laboratórios dispendiosos. Por isso, as formas de financiamento da universidade precisariam ser repensadas. A capacidade do Estado de sustentar a expansão do ensino superior público com base nesse modelo (a universidade multifuncional) estaria esgotada.

A diversificação do sistema, sem a adoção de um modelo único, seria a solução. Na prática, o ensino superior já apresentaria grande diversificação, combinando instituições voltadas apenas à formação profissional (inclusive dentro do setor público) e outras dedicadas ao ensino e à pesquisa.²¹ Afirma Durham que é possível manter ensino

¹⁹ Em resumo, além do ensino e da pesquisa, as universidades assumiram as seguintes funções: oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos com curso superior completo ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; serviços os mais diversos de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração na melhoria do ensino básico em sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e às necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente através dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e revistas. DURHAM (1993), *op. cit.*, p. 6.

²⁰ Comparando o gasto com as universidades de ensino e pesquisa com os índices como a titulação do corpo docente (35,15% de mestres e 24,06% de doutores, dados do MEC para 1996), o custo unitário do aluno (cerca de R\$ 8 milhões por ano, descontados os gastos com hospitais e inativos, dados do MEC para 1995) e o número global de matrículas (20,81% sobre o total de das matrículas do ensino superior, dados do MEC para 1996), Durham chega à conclusão de que o sistema como um todo é ineficiente: gasta demais e não cumpre satisfatoriamente uma das suas atribuições mais importantes que é oferecer ensino de qualidade à população. DURHAM (01/1998), *op. cit.*, pp. 8-26.

²¹ “A associação entre ensino e pesquisa, que constitui o fundamento ideológico do sistema federal e a base de sua organização legal, é antes uma ficção que uma realidade, na maioria das instituições.” DURHAM (1993), *op. cit.*, p. 12.

de boa qualidade em escolas que não desenvolvam pesquisa. Ao mesmo tempo, o sistema federal passaria por uma racionalização, visando uma melhor utilização dos recursos.²² Essa racionalização aumentaria a produção científica.²³

As universidades seriam as responsáveis, e na verdade as únicas capazes, pela realimentação do sistema de produção de ciência e tecnologia do país, por meio da formação de novos pesquisadores e professores. Sem elas, se tornaria impossível sustentar o desenvolvimento econômico do país. Uma premissa do discurso de Eunice Durham é a qualificação de docentes através dos cursos de pós-graduação. A formação de um bom professor estaria sem dúvida vinculada à sua atividade como pesquisador. Esta seria uma das formas possíveis de realizar o princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

A contraposição a esse discurso, cujas propostas, em suas linhas gerais, vêm sendo implementadas pelo governo,²⁴ fica por conta do Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), composto por professores do ensino superior de todo o país.²⁵ Essa entidade defende a manutenção do princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa para todo o ensino superior e manutenção da universidade como referência de organização institucional.

²² Eunice Durham propõe que as universidades devem receber recursos conforme o seu desempenho em avaliações institucionais e a sua produção científica. Cf. DURHAM (1993), *op. cit.*, pp. 26-29. Essa proposta pode ser encontrada em detalhes em WOLYNEC, Elisa e ZAGOTTIS, Décio. *Estudo de um modelo de alocação de recursos para as instituições federais de ensino superior*. Relatório Brasília, MEC/SENESu, mimeo, 1992.

²³ DURHAM (1993), *op. cit.*, p. 7.

²⁴ Ver o decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, e as portarias do MEC de n.ºs 639 a 641, todas de 13 de maio de 1997. Um resumo dessa legislação foi feito na parte introdutória deste trabalho.

²⁵ Embora a ANDES aspire representar os docentes do ensino superior de todo o país, as suas ações voltam-se principalmente para a defesa do sistema público federal.

Para as universidades, a ANDES pede a adoção do “Padrão Unitário de Qualidade”, que asseguraria a “(...) integração efetiva de ensino, pesquisa e extensão no contexto de um projeto pedagógico educacional global formulado pela comunidade universitária e vinculado às reais necessidades da sociedade”.²⁶

A qualidade do ensino, segundo a ANDES, estaria inseparavelmente ligada às atividades de pesquisa e extensão. De forma mais geral, a qualidade da própria instituição concretizaria o seu sentido e atingiria sua finalidade quando

(...) o produto do fazer acadêmico se torna acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e melhoria de qualidade de vida da população. Para que isso seja possível defendemos a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (...).²⁷

A diversificação do sistema de ensino superior é encarada com reservas pelo Movimento Docente. Afirma que a quebra do modelo produzira os “centros de excelência”, que tornariam eterna a convivência de universidades de melhor e pior qualidade. Às primeiras estariam destinadas a elite e às segundas os mais pobres, apenas para a profissionalização.

Da proposta da ANDES, depreende-se que as universidades voltadas apenas para o ensino seriam inferiores. A qualidade do ensino viria de sua união com a pesquisa. Por trás desse argumento está o pressuposto de que a união entre ensino e pesquisa se consumou completamente dentro das universidades públicas.

Como afirma Edmundo Campos Coelho, o sistema de pós-graduação, responsável por grande parte da pesquisa, se descolou da estrutura universitária e do ensino de

²⁶ ANDES/SN. **Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira**. Brasília, 1996, p. 17.

graduação.²⁸ Dependentes de recursos externos, os programas de pós-graduação apenas usam as dependências da universidade (e seus equipamentos), sem dar maiores satisfações às suas autoridades.²⁹ Estamos longe, pois, de ver a união entre ensino e pesquisa consolidada.

Há sem dúvida, um ponto de contato entre as propostas da ANDES e a de Eunice Durham. Ambas relacionam o desenvolvimento do país ao apoio às atividades de ensino e pesquisa. Porém, são diferentes as formas de entender essa relação, já que diversas são as concepções que ambos os interlocutores têm acerca do que é a ciência. Os dois associam a qualidade do ensino à atividade de pesquisa, ainda que de forma diferente.

Para Eunice Durham, a qualidade poderia ser garantida pelo preparo dos professores através dos cursos de pós-graduação, o que proporcionaria um considerável convívio com os métodos de investigação científica. A ANDES liga a qualidade do ensino não só à titulação dos docentes, mas também à presença de pesquisa na mesma instituição.

Na definição de Eunice Durham, que argumenta que toda a pesquisa é necessariamente cara, transparece a noção de que a ciência é feita nos limites do conhecimento, portanto exigindo equipamentos e materiais custosos, além de pessoal gabaritado. Contudo, isso é verdadeiro para uma pequena parte da produção científica brasileira. Nas áreas das Ciências Humanas, por exemplo, é possível ter ciência de boa

²⁷ ANDES/SN, *op. cit.*, p. 15.

²⁸ COELHO, Edmundo Campos. *A Sinecura Acadêmica: a Ética Universitária em Questão*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

²⁹ O Movimento Docente chama esse processo de “privatização interna”. Cf. ANDES, *op. cit.*, p. 19.

qualidade com um investimento médio em bibliotecas e bom professores. Apenas a pesquisa de ponta exige o investimento de grandes somas.³⁰

O Movimento Docente, por seu lado, abraça uma definição nebulosa de ciência. Acredita que a produção de conhecimento deve estar sempre voltada para a solução dos problemas da sociedade e para o bem-estar dos cidadãos. Mas não detalha como isso aconteceria.

É sensato dizer que as universidades públicas precisam estar atentas às necessidades dos contribuintes que as sustentam. Mas que tal perspectiva esteja presente no horizonte de todo pesquisador é difícil de imaginar. O “fazer acadêmico” de um professor ocupado, por exemplo, com os desenvolvimentos mais recentes da física quântica jamais estará, como quer a ANDES, à disposição da população.

Confrontam-se duas formas distintas de encarar a associação entre ensino e pesquisa. A ANDES arvorou-se em uma concepção “dura” da relação entre ensino e pesquisa, onde esta poderia apenas se realizar dentro de um modelo único e dentro de um padrão unitário de qualidade.³¹

Para Eunice Durham, a relação entre ensino e pesquisa poderia ocorrer mesmo em universidades voltadas ao ensino. A capacitação do corpo docente, conferida pela sua titulação, o que significaria uma experiência de pesquisa, seria parte dessa relação.

³⁰ Esse tipo de definição já apareceu em outros momentos. O II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985) definia a pesquisa original como aquela feita nas fronteiras do conhecimento. Cf. COELHO, *op. cit.*, pp. 90-91.

³¹ A ANDES, *op. cit.*, p. 15, afirma que a “(...) adoção do Padrão Único de Qualidade da Universidade Brasileira como a meta a ser alcançada não significa a busca da homogeneização das instituições.” Todavia, vincula a relação entre ensino e pesquisa a um objetivo que deve ser

Considerações finais

Queremos destacar, ao fazer essa atualização não exaustiva e de caráter ilustrativo e indicativo, que não há, e nem pode haver, uma definição única do que se convencionou chamar o “princípio de indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. A sua definição varia de acordo com o lugar e a época.

Na década de 20, a idéia de associar ensino e pesquisa estava ligada à idéia de produção de elites dirigentes. Não se pensava que a universidade teria a função de democratizar o conhecimento. A sua produção estaria a cargo dessa elite e se ligaria tanto à questão do desenvolvimento econômico quanto à produção de uma cultura nacional fundada em bases científicas.

Embora a reunião do ensino e da pesquisa fosse o ponto comum no discursos de muitos intelectuais, não havia a definição de um modelo único de organização dessas atividades. Tobias Moscoso, membro da Associação Brasileira de Educação, alertava para o “erro capital” que seria o estabelecimento de um modelo universitário exclusivo. Apenas os ensinos primário e secundário deveriam passar por uma uniformização.³² Assinalava ele que:

Cada país, no criar e manter uma de suas universidades, atende a condições particulares da época, do meio, do destino que atribui ao próprio instituto ou aos discentes, da natureza das pesquisas e contribuições científicas puras que pretende desenvolver ou das

perseguido por toda a comunidade universitária: atender às reais necessidades da sociedade. Cabe perguntar quem define quais são essas reais necessidades.

³² ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *O Problema Universitário Brasileiro*. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929, p. 485-486.

aplicações técnicas e profissionais para que visa encarreirar seus alunos.

Não deve proceder o Brasil de outra maneira: não há de copiar o que se faz neste ou naquele país, optando por um ou outro tipo, em absoluto.³³

Tobias Moscoso desaconselhava, ainda que defendesse a pesquisa científica como umas das funções precípuas da universidade, a adoção de um tipo rígido e recomendava que as universidades se organizassem livremente e encontrassem sozinhas soluções para os problemas da região onde estivessem instaladas. A única norma básica que o ensino superior deveria seguir é a da “formação intelectual e moral dos espíritos dirigida para o conhecimento do que o Brasil é e do que cumpre que venha a ser”.³⁴

Mas há uma idéia que permanece particularmente forte, mesmo com tantas mudanças na maneira de se compreender o “princípio”: a melhoria de qualidade do ensino quando colocado em contato com a pesquisa. Para os intelectuais dos anos 20 tratava-se de criar um “espírito científico”. Como mostramos, nos inquéritos defendia-se o ensino científico mesmo para os cursos profissionais. Esse “espírito” poderia ser traduzido como uma atitude e reflexão diante da vida e de seus problemas, não importando se referentes à esfera profissional ou à vida social e política.

Em conferência pronunciada na abertura dos Cursos de Alta Cultura promovidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação no ano de 1929, Álvaro Ozório de Almeida assim classificava o *espírito universitário*:

O espírito universitário (...) não é outra coisa senão esse espírito científico, formado pelo respeito à verdade, disciplinado nas regras da lógica que conduzem a sua obtenção, independente de convenções ou

³³ O Problema, pp. 491-492.

³⁴ O Problema, p. 492.

aparências por conseguinte completamente livre. É esse espírito que, irradiando-se até os profissionais, os eleva na ordem social, atingindo todos os cidadãos de uma nação, dá-lhes como individualidade o self-control que gera a independência, e, como nação, a consciência de sua força perante as outras nações, sentimento necessário para a sua livre evolução, de acordo com suas tendências raciais, geográficas e de temperamento.³⁵

Não se pensava no cientista afastado da sala de aula. A experiência adquirida no treino como pesquisador seria repassada aos alunos, não importando se estes fossem estudantes de medicina ou de sociologia. A prática científica deveria estar presente tanto na formação de profissionais quanto de pesquisadores. Impregnar o ensino desse “espírito” consistiria em uma das muitas formas possíveis de concretizar a relação entre o ensino e a pesquisa.

³⁵ **Sciencia e Educação**, n.º 5, junho de 1929, p. 3.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Fontes primárias

Academia Brasileira de Ciências:

Revista da Sociedade Brasileira de Ciências (1917-1919)

Revista de Ciências (1920-1922)

Revista da Academia Brasileira de Ciências (1926 e 1928)

Annaes da Academia Brasileira de Ciências (1929 e 1930)

Associação Brasileira de Educação:

Boletim da Associação Brasileira de Educação (1925-1929)

Schola (1930 e 1931)

O Problema Universitário Brasileiro. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

Anais da III Conferência Nacional de Educação. São Paulo: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1930.

Publicações sem vinculação direta com a ABC ou ABE:

A Bandeira (1927-1929)

Electron (1926)

Radiocultura (1928-1930)

Radio (1923-1926)

Revista da Universidade do Rio de Janeiro (1926-1932)

Sciencia e Educação (1929 e 1930)

Legislação

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR.

Ensino Superior: legislação atualizada 1 – 1997. Brasília: ABMES, 1998
(organizadora Cecília Eugenia Rocha Horta).

AZEVEDO, José Affonso Mendonça de. **Índice-ementário dos Actos do Governo**

Provisório: 1930-1932. Belo Horizonte: Queiroz Breyner, 1935.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Rio de Janeiro: Coleção AEC (12), 1969

_____. **Constituição - República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos. **Diário Oficial da União**, 15/04/1931.

CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino Superior - Legislação e Jurisprudência Federais.**

São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1975.

Bibliografia consultada

ALMEIDA, Álvaro Ozório de. O Valor da Ciência - Dificuldades e lutas de minha carreira científica. **Publicações da SBPC n° 2.** São Paulo: SBPC, 1950.

ALVES, José Jeronimo de Alencar Alves. **A Ciência: os projetos implantados em seu nome - Brasil (1920-1950).** FFLCH/USP: 1988, tese de doutorado.

- _____. **Geology how a practical science joined the Academy for Pure Science. Geology at the beginning of "Academia Brasileira de Ciências".** FIGUERÔA, Sílvia F. M. e LOPES, M. Margaret (orgs.). **Geological Sciences in Latin America.** Campinas: IG/UNICAMP, 1994, pp. 311-319.
- ANDES/SN. **Proposta da ANDES/SN para a Universidade Brasileira.** Brasília, 1996.
- ANDRADE, Mario. **O Movimento Modernista.** In **Aspectos da Literatura Brasileira.** São Paulo: Livraria Martins, 1974.
- _____. **Assim falou o papa do futurismo.** LOPEZ, Telê P. A. (Org.) **Entrevistas e Depoimentos.** São Paulo, T. A. Queiroz, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. **A Educação e seus Problemas.** São Paulo, Companhia Nacional, 1937.
- _____. (org.). **As Ciências no Brasil (vol. 1).** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. (1ª edição 1956).
- BAIARDI, Amílcar. **Sociedade e Estado no apoio à ciência e à tecnologia: uma análise histórica.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A Ilustração Brasileira e a idéia de Universidade.** São Paulo: Convívio/Edusp, 1986.
- CAMPOS, Ernesto de. **Educação Superior no Brasil: esboço de um quadro histórico (1549-1939).** São Paulo: s.n., s.d.
- CANDIDO, Antonio. **A Revolução de 1930 e a Cultura.** **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, vol. 2, n. 4, abr. 1984, p. 27-36.
- CARDOSO, Irene R. **A Universidade da comunhão paulista.** São Paulo: Cortez, 1982.

- CARDOSO, Vicente Licínio.(org.) **À Margem da História da República**. Brasília: Ed. Da UnB, 1981.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem: a Elite Política Imperial**. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. São Paulo: FE/USP, 1986, tese de doutorado.
- _____. Notas para a reavaliação do Movimento Educacional Brasileiro (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (66): 4-11, ago. 1988.
- CAVALHEIRO, Edgard. **Testamento de uma Geração**. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1944.
- COELHO, Edmundo Campos. Ciência: mitos, equívocos e controvérsias. **Boletim Informativo Bibliográfico**, Rio de Janeiro, n.º 22, 1986.
- _____. **A Sinecura Acadêmica: a Ética Universitária em Questão**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
- CONSELHO DOS REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Reforma Universitária: propostas e controvérsias**. Brasília, s.n., 1987, Estudos e Debates, 13.
- COSTA, Manuel Amoroso. Conferência sobre Otto de Alencar. **As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971.
- COSTA, Maria José Franco Ferreira, SHENA, Denilson Roberto e SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). **I Conferência Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Antecedentes da I Conferência Brasileira de Educação. **Anais da I CBE**, São Paulo: Cortez, 1981.

DANTES, Maria Amélia M. Fases da implantação da Ciência no Brasil. **QUIPU**, vol. 5, n.º 2, mayo-agosto de 1988, pp. 167-189.

DE LORENZO, Helena de Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A Década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

DIAS, Maria Odila Silva. Aspectos da Ilustração no Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, vol. 278, jan.-mar. 1968, pp. 105-170.

DURHAM, Eunice. O Sistema Federal de Ensino Superior: problemas e alternativas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.º 23, outubro de 1993, pp. 5-37.

_____. e SAMPAIO, Helena. **O Ensino Privado no Brasil**, XIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 17 a 21 de outubro de 1995.

_____. **Uma política para o Ensino Superior Brasileiro: diagnóstico e proposta**. São Paulo: NUPES/USP, 01/1998.

_____. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos CEBRAP**, n.º 51, julho de 1998.

_____. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. São Paulo: NUPES/USP, 09/1998.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

- EDLER, Flávio Coelho. **As reformas do ensino médico e a profissionalização da medicina na Corte do Rio de Janeiro (1854-1884)**. São Paulo: FFLCH-USP, 1992, dissertação de mestrado.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. **Universidade e Poder—análise crítica/fundamentos históricos (1930/1945)**. Rio de Janeiro: Achimé, 1980.
- _____. (coord.). **Faculdade Nacional de Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1989, 5 vols.
- _____. A UDF: uma utopia vetada? **XIX Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, 22 a 26 de setembro de 1996, mimeo.
- FERREIRA, Luiz Otávio. **Os Politécnicos: ciência e reorganização social segundo o pensamento positivista da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1862-1922)**. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 1989, dissertação de mestrado.
- _____. Notas sobre a origem da Academia Brasileira de Ciências. **Ciência Hoje**, vol. 16, nº 96, dez. 1993, pp. 32-36.
- FIGUERÔA, Sílvia Fernanda de Mendonça. **Ciência na busca do Eldorado: a institucionalização das ciências geológicas no Brasil, 1808-1907**. São Paulo: FFLCH-USP, 1992, tese de doutorado.
- FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- GIANNOTI, José Arthur. **A Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto (orgs.). **A Invenção do Brasil Moderno - Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20/30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KROPF, Simone Petraglia. O saber para prever, a fim de prover - A Engenharia de um Brasil Moderno. HERSCHMANN, Micael M. e PEREIRA, Carlos Alberto (orgs.). **A Invenção do Brasil Moderno - Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20/30**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização.
- DE LORENZO, Helena de Carvalho e COSTA, Wilma Peres da (orgs.). **A Década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- LAMOUNIER, Bolívar. Formação de um pensamento político autoritário na Primeira República: uma interpretação. In FAUSTO, Bóris (org.). **O Brasil Republicano**. Rio de Janeiro: Difel, 1977. (vol. 2)
- LOBO, Yolanda Lima. **A Associação Brasileira de Educação e a política educacional brasileira no período de 1928 a 1934**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1978, dissertação de mestrado.
- MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil (1920 a 1940). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 2, n. 4, jun. 1987, p. 65-87.

- MASSARANI, Luisa. **A divulgação científica no Rio de Janeiro: Algumas reflexões sobre a década de 20**. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1998, dissertação de mestrado.
- MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória**. São Carlos: UFSCar, 1996, tese de doutorado.
- MICELI, Sérgio. **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1940)**. São Paulo: Difel, 1979.
- MIRANDA, Glaura V. A Produção e a Reapropriação do Saber no Ensino Superior. **Cadernos CEDES - Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Extensão, Ensino e Qualidade**, São Paulo, n. 22, 1988, p. 17-26.
- MOREIRA, Ildeu de Castro e VIDEIRA, Antônio A. P. (orgs.). **Einstein e o Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.
- MOREIRA, Maria Luísa. **Educação e Transformação em Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981, dissertação de mestrado.
- MOTTA, Jeohvah. **Formação do Oficial do Exército (Currículos e Regimes na Academia Militar, 1810-1944)**. Rio de Janeiro: Cia. Brasileira de Artes Gráficas, 1976.
- NADAI, Elza. **Ideologia do progresso e ensino superior**. São Paulo: Loyola, 1987.
- NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 1974.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Elite intelectual e debate político nos anos 30. **Dados**, Rio de Janeiro, n. 22, 1979, p. 75-97.
- _____. A Inteligência Brasileira à luz da sociologia profética de Guerreiro Ramos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, 1988, p. 357-371.

- _____. **A Questão Nacional na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PAIM, Antônio. O neopositivismo no Brasil. Período de formação da corrente. COSTA, Manoel Amoroso. **As idéias fundamentais da matemática e outros ensaios**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1971.
- _____. **A UDF e a idéia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.
- _____. Por uma universidade no Rio de Janeiro. SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- PAOLI, Niuvenius J. **Para Repensar A Universidade e a Pós-Graduação**. Campinas: UNICAMP, 1985.
- _____. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. **Cadernos CEDES - Educação Superior: Autonomia, Pesquisa, Extensão, Ensino e Qualidade**, São Paulo, n. 22, 1988, p. 27-52.
- _____. Notas sobre a questão da "indissociabilidade" e uma proposta para a relação do ensino com a pesquisa. **Estudos**, Brasília, n. 14, dez. 1994, p. 27-32.
- PAULINYI, Erno I. **Esboço Histórico da Academia Brasileira de Ciências**. Brasília: CNPq, 1981.
- PÉCAUT, Daniel. **Os Intelectuais e a Política no Brasil - Entre o Povo e a Nação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. Associação ensino-pesquisa na universidade: caminhos de um discurso. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 41, abr. 1992, p. 126-140.

- PITANGUI, Jacqueline R. O Conselho Nacional de Pesquisas e institucionalização da pesquisa científica no Brasil. SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.
- RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 83, pp. 161-192, jul./set. 1961.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930 a 1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- SALEM, Tânia. Do Centro Dom Vital à Universidade Católica. In SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.
- SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/USP, 1991.
- SANT'ANNA, Vanya M. **Ciência e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Símbolo, 1978.
- SANTOS, Maria Rachel Fróes da Fonseca dos. As Conferências Populares da Glória: uma fonte inédita para o estudo da história das ciências biomédicas brasileiras no final do século XIX. Seminário Nacional de História da Ciência e Tecnologia, 3, 1991, Caxambu, **Anais...** (no prelo).
- SCHWARTZMAN, Simon (org.). **Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.
- _____, BOMENY, Helena Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: EDUSP, 1984.

- _____. & CASTRO, C. M. (Orgs.). **Pesquisa Universitária em Questão**. Campinas: Ícone/UNICAMP/CNPq, 1986.
- _____. O futuro da educação superior no país. In PAIVA, Vanilda e WARDE, Mirian. **Dilemas do Ensino Superior na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1994.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como Missão - Tensões Sociais e Criação Cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- STEPAN, Nancy. **Gênese e Evolução da Ciência no Brasil**. Rio de Janeiro: Artenova, 1976.
- SUCUPIRA, Newton. Da Faculdade de Filosofia à Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 114, abr./jun. 1969, p. 260-276.
- TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a Democracia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.
- _____. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 111, jul./set. 1968, p. 21-62.
- _____. **Educação no Brasil**. São Paulo/Brasília: Cia. Editora Nacional/INL, 1976.
- _____. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.
- TORRES, Alberto. **A Organização Nacional**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1914.
- WOLYNEC, Elisa e ZAGOTTIS, Décio. **Estudo de um modelo de alocação de recursos para as instituições federais de ensino superior**. Relatório Brasília, MEC/SENESu, mimeo, 1992.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo (150 anos de Ensino Jurídico no Brasil)**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ANEXO

Programas dos cursos e conferências promovidos pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação (1926-1929)¹

1926

Cursos

- I. **As idéias fundamentais da matemática** (10 conferências) — Manoel Amoroso Costa, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- II. **Antropologia** (10 conferências) — Edgard Roquette Pinto, do Museu Nacional.
- III. **A geologia histórica do Brasil e O petróleo no Brasil** (7 conferências) — Euzébio de Oliveira, Diretor do Serviço Mineralógico e Geológico do Brasil.
- IV. **A estrutura geopolítica do Brasil** (6 conferências) — Everardo Backheuser, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- V. **As teorias do crescimento da população** (3 conferências) — Tobias Moscoso, Diretor da Escola Politécnica.
- VI. **Estudo teórico e prático das bombas centrífugas** (12 conferências) — Maurício Joppert, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- VII. **Elementos de fisiologia médica** (3 conferências) — Fernando Magalhães, da Faculdade de Medicina e da Associação Brasileira de Educação.

¹ Estes programas foram encontrados em folhas avulsas nos arquivos da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro. A relação das palestras do ano de 1926 foi está em MASSARANI, *op. cit.*, pp. 123-127. O anúncio dos cursos e conferências (muitos deles ilustrados por projeções) informava que eles eram realizados no Anfiteatro de Física da Escola Politécnica e irradiados pela

VIII. As possibilidades econômicas da aviação no Brasil (3 conferências) — Sampaio Correia, da Escola Politécnica e senador da República.

IX. Física — Lafayette Pereira, da Faculdade de Medicina.

X. Físico-química — Carneiro Fellipe, do Instituto Oswaldo Cruz.

1927

Cursos

I. Estudos sobre o metabolismo (6 conferências) — Álvaro Ozório de Almeida, da Faculdade de Medicina.

II. A siderurgia (12 conferências) — Ferdinando Laboriau, da Escola Politécnica.

III. A Física e a vida moderna (8 conferências) — Dulcídio Pereira, das Escolas Politécnica e Normal.

IV. Geologia do petróleo (8 conferências) — Euzébio de Oliveira, do Serviço Geológico e Mineralógico.

V. As teorias do acaso (5 conferências) — Tobias Moscoso, da Escola Politécnica.

VI. As geometrias não-euclidianas (8 conferências) — Manoel Amoroso Costa, da Escola Politécnica.

VII. Marés e fenômenos relativos (3 conferências) — Alix Lemos, do Observatório Nacional.

VIII. A regulação nervosa da respiração (4 conferências) — Miguel Ozório de Almeida, da Escola Superior de Agricultura.

Radio Sociedade. Eles contavam com prévia divulgação pela imprensa e a frequência era livre e independente de qualquer convite ou inscrição.

IX. Sobre a indeterminação em matemática (3 conferências) — Ignácio Azevedo do Amaral, das Escolas Naval, Politécnica e Normal.

X. Elementos de filosofia médica (4 conferências) — Fernando de Magalhães, da Faculdade de Medicina.

XI. Geopolítica do Brasil (8 conferências) — Everardo Backheuser, da Escola Politécnica.

Conferências

I. A função educadora do museus — Edgard Roquette Pinto, do Museu Nacional.

II. O problema social e o distributismo — Tristão de Athayde.

III. A fisionomia — Fróes da Fonseca, do Museu Nacional.

IV. A aurora da arte humana — J. A. Padberg Drenkpol, do Museu Nacional.

V. As florestas brasileiras — A. J. de Sampaio, do Museu Nacional.

VI. As populações asianicas e O Mediterrâneo Oriental e a Ilha de Creta — Alberto Childe, do Museu Nacional.

VII. Migrações na América — Heloísa A. Torres, do Museu Nacional.

VIII. Movimentos protoplasmáticos nos vegetais — Júlio César Diogo, do Museu Nacional.

IX. Estudos sobre métrica latina — Hahnemann Guimarães, do Colégio Pedro II.

X. A Evolução moderna e a idéia de democracia — Paulo de Castro Maya.

XI. A estrutura e a evolução do mundo sideral — Manoel Amoroso Costa, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.

XII. Os companheiros do homem — Cândido Mello Leitão, da Escola Superior de Agricultura e da Academia de Ciências.

XIII. A organização universitária e as Faculdades Superiores de Ciências e de Letras

— Álvaro Ozório de Almeida, da Faculdade de Medicina e do Museu Nacional.

1928

Cursos

I. As geometrias não-arquimedianas (4 conferências) — Manoel Amoroso Costa, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.

II. Alguns aspectos dos meios de comunicação no Brasil (1 conferência) — Jeronymo Monteiro Filho, da Escola Politécnica e da E. F. Central do Brasil.

III. Estética (1 conferência) — Ronald de Carvalho.

IV. As águas de Poços de Caldas (2 conferências) — Ruy de Lima e Silva, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.

V. Os fatores antro-po-geográficos do Brasil (1 conferência) — Edgard Roquette Pinto, da Academia de Letras, da Academia de Ciências e Diretor do Museu Nacional.

VI. Reflexões sobre a filosofia de Bergson (3 conferências) — Luiz Betim Paes Leme.

VII. O pH (2 conferências) — Carneiro Felipe, do Instituto Oswaldo Cruz e da Academia de Ciências.

VIII. Racionalização da produção (3 conferências) — Paulo de Castro Maia.

IX. Arquitetura no Brasil (6 conferências) — Nereu Sampaio, da Escola de Belas-Artes e do Instituto de Arquitetos.

X. A física do descontínuo (4 conferências) — Dulcídio Pereira, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.

XI. O bacteriófago (4 conferências) — Costa Cruz, do Instituto Oswaldo Cruz.

XII. Teoria dos explosivos (5 conferências) — Álvaro Alberto, da Escola Naval e da Academia de Ciências.

XIII. O folclore (2 conferências) — Gustavo Barroso, Diretor do Museu Histórico.

XIV. A moral científica (4 conferências) — Gal. Moreira Guimarães, da Sociedade de Geografia.

XV. Le moyen-age et son expression litteraire en France (6 conferências) — Adrien Delpech, do Colégio D. Pedro II.

XVI. As modernas teorias da química (4 conferências) — Mario de Britto, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.

XVII. Termodinâmica (6 conferências) — Abraão Izecksohn, da Escola Politécnica.

XVIII. Hereditariedade (8 conferências) — André Dreyfus, da Faculdade de Medicina de São Paulo.

XIX. Camille et Lucile Desmoulins (8 conferências) — Ferdinando Laboriau, da Escola Politécnica e da Academia Brasileira de Ciências.

Conferências

I. O otimismo de Metchnikoff — Miguel Osório de Almeida, do Instituto Oswaldo Cruz e da Escola Superior de Agricultura.

II. À margem da história do Brasil — Vicente Licínio Cardoso, da Escola Politécnica.

III. O que faz o serviço geológico — Euzébio de Oliveira, Diretor do Serviço Geológico e Mineralógico.

IV. A fisionomia das árvores — Amaury de Medeiros, da Faculdade de Medicina.

V. As pedras preciosas — Othon H. Leonardos, da Escola Politécnica.

VI. A idade do gênero humano — J. A. Padberg Drenkpol, do Museu Nacional.

VII. O problema universitário — Álvaro Ozório de Almeida, da Faculdade de Medicina e do Museu Nacional.

VIII. É a sexualidade indispensável para a reprodução? — M. Caullery, do Institut de France.

IX. A origem do homem e A conquista da força motriz animal pelo homem — P. Rivet, do Musée de Paris.

X. A origem da energia solar e Ultra-sons e suas aplicações — P. Langevin, do Collège de France.

1929

Cursos e conferências²

I. O problema universitário — Álvaro Ozório de Almeida, da Faculdade de Medicina e da Academia de Ciências.

II. Auroras polares — Adalberto Menezes de Oliveira, da Escola Naval e da Academia de Ciências.

III. Gonçalves Dias e a raça americana — Raimundo Lopes, do Museu Nacional.

IV. Lima Barreto — Aggripino Grieco.

V. Ar atmosférico e seu aproveitamento — Mario Saraiva, do Instituto de Química e da Academia de Ciências.

VI. Raul de Leoni e D'Annunzio — Aggripino Grieco.

² No programa de 1929 não havia a distinção formal entre cursos e palestras. Mas supomos que as atividades divididas em “conferências” eram os cursos. Algumas vinham acompanhadas de dia e horário. O impresso por nós encontrado relacionava os eventos de maio a outubro, mas avisando que o programa para o mês de junho estava incompleto. Também aceitaram tomar parte nas

- VII. A alma da França nos nossos versos** — Maria Eugenia Celso.
- VIII. Um viajante sentimental** — Mucio Leão.
- IX. A timidez de Machado de Assis** — Barbosa Lima Sobrinho.
- X. A alta atmosfera** — Adalberto Menezes de Oliveira, da Escola Naval e da Academia de Ciências.
- XI. Os perfumes na Antigüidade e Disseminação do nome do cão na América** (2 conferências) — A. Childe.
- XII. Contribuições à teoria dos deslocamentos dos continentes** (4 conferências) — Alberto Betim Paes Leme, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- XIII. Indústria química no Brasil; possibilidade do seu desenvolvimento** — Alfredo Schaeffer, da Academia de Ciências.
- XIV. Resolução na carta de alguns problemas astronômicos** — Aurélio de Menezes, da Escola Politécnica da Bahia.
- XV. O pH** (2 conferências) — Carneiro Felipe, do Instituto Oswaldo Cruz e da Academia de Ciências.
- XVI. Os animais na religião e Transformismo** (4 conferências) — Cândido Mello Leitão, da Escola Superior de Agricultura e da Academia de Ciências.
- XVII. Física do descontínuo** (5 conferências) — Dulcídio Pereira, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- XVIII. O que realizou o Serviço Geológico na Amazônia** — Euzébio de Oliveira, do Serviço Geológico e da Academia de Ciências.

palestras Arthur Carneiro, Humberto de Campos, Miguel Arrojado Lisboa, Medeiros de Albuquerque e Manuel Bandeira.

- XIX. Eugenia** (7 conferências) — Fernando Magalhães, da Faculdade de Medicina e presidente da Academia de Letras.
- XX. Mitologia nórdica** — Fróes da Fonseca, da Faculdade de Medicina e do Museu Nacional.
- XXI. Euclides da Cunha** (3 conferências) — F. Venâncio Filho, da Escola Normal.
- XXII. A cerâmica indígena de Marajó** — Heloísa Alberto Torres, do Museu Nacional.
- XXIII. A idade do gênero humano** — J. A. Padberg Drenkpol, do Museu Nacional.
- XXIV. Urbanismo** (2 conferências) — José Mariano Filho, da Sociedade Brasileira de Urbanismo.
- XXV. O ciclo do carbono na natureza** — Júlio César Diogo, do Museu Nacional e da Academia de Ciências.
- XXVI. Os recifes coralinos da Bahia** — Licínio de Almeida, da Escola Politécnica da Bahia.
- XXVII. Questões sociais na América** — O. B. do Couto e Silva, da Faculdade de Medicina.
- XXVIII. Poesia sertaneja** — Olegário Mariano, da Academia de Letras.
- XXIX. Estética** (2 conferências) — Ronald de Carvalho.
- XXX. Riquezas minerais brasileiras** (5 conferências) — Ruy de Lima e Silva, da Escola Politécnica e da Academia de Ciências.
- XXXI. Antropogeografia do Maranhão** — Sylvio Fróes de Abreu, da Sociedade de Geografia.