

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRENO PEREIRA MACHADO**

**FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE UNIVERSIDADE (1926-1954)**

**PONTA GROSSA  
2023**

**BRENO PEREIRA MACHADO**

**FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE UNIVERSIDADE (1926-1954)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa História e Política Educacionais, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos

**PONTA GROSSA  
2023**

M149 Machado, Breno Pereira  
Fernando de Azevedo e o conceito de Universidade (1926-1954) / Breno  
Pereira Machado. Ponta Grossa, 2023.  
284 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Névio de Campos.

1. Fernando de Azevedo. 2. História da educação. 3. Ensino superior. 4.  
Universidade. 5. Conceitos. I. Campos, Névio de. II. Universidade Estadual de  
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.981



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

### BRENO PEREIRA MACHADO

#### FERNANDO DE AZEVEDO E O CONCEITO DE UNIVERSIDADE (1926-1954)

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG (Presidente)  
Prof. Dr. Federico José Alvez Cavanna - Unespar  
Prof. Dr. Gerardo Garay Montaner - Udelar-Uruguai  
Profª Dra. Vera Lúcia Martiniak - UEPG  
Prof. Dr. Oriomar Skalinski Junior - UEPG  
Profª Dra. Natália Cristina de Oliveira - UFMS - Suplente Externa  
Profª. Dra. Maria Julieta Weber UEPG - Suplente Interno



Documento assinado eletronicamente por **Nevio de Campos, Professor(a)**, 17/07/2023, às 16:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Oriomar Skalinski Junior, Professor(a)**, em 17/07/2023, às 16:27, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 27/07/2023, às 20:25, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art.1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/> autenticidade informando o código verificador **1496083** e o código CRC **B06D76E2**.

A injustiça social não está representada apenas pelo sistema feudal da posse da terra, pela falta de equilíbrio na divisão de bens e pelo desequilíbrio na distribuição dos ônus fiscais, mas também pela desigualdade na repartição dos bens espirituais e intelectuais do ensino, da educação e da cultura (AZEVEDO *apud* PENNA, 1987, p. 4).

Fernando de Azevedo

## AGRADECIMENTOS

O doutoramento em Educação é um momento fundamental da minha vida acadêmica, que se consolida após anos consecutivos de estudos, de aprendizados, de crescimento, de superações, de medos, de desafios, de angústias e de maturação, que se iniciou ainda no Curso de Formação de Docentes (2008-2011), prosseguindo na Graduação em Pedagogia (2012-2015), no Mestrado em Educação (2016-2018) e agora do Doutorado em Educação.

Só tenho a agradecer a Deus pelas pessoas que fizeram e fazem parte da minha trajetória.

À minha família, pelo apoio de sempre! À minha mãe Leila e ao meu pai Valdineu, pela vida.

À minha avó Marvina, por tudo! Pela força, apoio, convívio diário e companhia nas correrias do trabalho da escola e mesmo durante os momentos de sono e de cansaço ao estudar, ler e escrever esta tese. Ao meu avô Joacir pelo incentivo e carinho!

À tia Silvana, pelos cuidados de sempre. Ao meu primo-irmão José Carlos e ao meu irmão Bruno. Às sobrinhas Maria Clara e Ana Livia. Ao nosso padasto, o Clóvis, pelas dicas preciosas para a carteira de habilitação de motorista!

Agradeço imensamente ao meu professor orientador, Prof. Dr. Névio de Campos, pela orientação, pelas vezes em que apresentei resultados e outras em que não apresentei. Muito obrigado!

Aos Professores Dr. Federico José Alvez Cavanna, Dr. Oriomar Skalinski Júnior, Dra. Vera Lúcia Martiniak e Dr. Gerardo Garay, pela leitura cuidadosa da tese ainda na qualificação e pelas reflexões que me auxiliaram a pensar pontos importantes desta escrita.

Aos colegas e amigos do doutorado, pelas conversas, apoio e convívio durante as atividades do Curso. À Carla e Talita, pela partilha. À Professora Liliam Duarte da Silva Sassi, pelas conversas, incentivos, conselhos de sempre. À Claudenise, D. Neusa, ao Sr. Claro e ao padrinho Claudenir, pelo carinho com que sempre me receberam! À amiga Eliete pelas caronas para realizarmos o projeto *Brasil sem Frestas*. Foi uma maravilha!

Agradeço à Professora Dra. Maria Julieta Weber.

Agradeço, ainda, às escolas públicas onde estudei, no município de Castro, PR: à Escola Municipal de Estação do Tronco, o início de tudo; ao Colégio Estadual Profa. Maria Aparecida Nisgoski, um momento importante; e ao Colégio Estadual Major Vespasiano Carneiro de Mello, um divisor de águas na minha vida!

Destaco especialmente a Escola Municipal de Estação do Tronco, onde fui aluno e agora sou professor! Um reencontro de inúmeros aprendizados! Aos meus alunos e alunas que tornam os meus dias mais felizes. Às colegas professoras pela partilha, trocas e aprendizados. Às profissionais da limpeza e da cozinha, pelas conversas e partilhas diárias! À comunidade!

Agradeço de todo meu coração à Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sediada na cidade de Ponta Grossa, PR, por todos esses anos de aprendizados, pela instituição pública de excelência que é. Muito obrigado!

## RESUMO

Esta tese tem por objeto o conceito de universidade formulado por Fernando de Azevedo (1894-1974), um dos representativos intelectuais do contexto educacional brasileiro do século XX. Nesta pesquisa questiona-se: *Como Fernando de Azevedo desenvolveu o conceito de universidade e que estratégias utilizou para convertê-lo num projeto político-nacional e associá-lo à criação da Universidade de São Paulo (USP)?* Dessa problemática depreende-se que o objetivo geral da tese consiste em caracterizar e analisar o conceito de universidade proposto por Fernando de Azevedo e a sua ação para efetivá-lo no projeto da Universidade de São Paulo (1934). A abordagem circunscreve-se ao período entre 1926 (lançamento do *Inquérito* sobre ensino superior no Brasil) e 1954 (estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* sobre a Universidade de São Paulo, em comemoração ao IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo). Dessa intenção geral decorrem os seguintes objetivos específicos: a) reconstituir algumas facetas da trajetória de Fernando de Azevedo e suas relações com as elites políticas e culturais de São Paulo; b) explicitar o conceito de universidade construído por Fernando de Azevedo, tomando os termos antitéticos à própria experiência de ensino superior no Brasil do século XIX e das primeiras décadas do século XX; c) posicionar as experiências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Instituto de Educação, e a ideia de pesquisa científica e desinteressada no âmbito do conceito de universidade proposto por Azevedo. O estudo apoia-se na História dos Conceitos, de Reinhart Koselleck, para analisar o conceito de universidade assumido por Fernando de Azevedo e suas alterações semânticas na historicidade, levando-se em conta o espaço de experiência (acontecimentos passados) e o horizonte de expectativas (futuro). Também se considera a Teoria Social de Pierre Bourdieu, especialmente o conceito dos capitais, tendo em vista as relações de poder que o intelectual estabelecia com os intelectuais do jornal *O Estado de S. Paulo*. As fontes selecionadas para a pesquisa derivam da sua produção intelectual, que inclui obras, manifestos, conferências, orações e discursos. Com base no estudo realizado, observou-se que Azevedo teve intensa participação nos debates e no projeto de criação das universidades no Brasil, em sintonia com os princípios do jornal liderado por Júlio de Mesquita Filho, dialogando inclusive com autores estrangeiros de reconhecimento internacional. À luz de tais elementos, e outros, defende-se a tese de que Fernando de Azevedo exerceu o papel de coordenador entre as lideranças políticas e culturais, valendo-se do apoio dos principais grupos que dirigiam São Paulo, dos que estavam associados às Faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito, dos que integravam as forças da imprensa, notadamente *O Estado de S. Paulo*, que era controlado por Júlio de Mesquita Filho, para sistematizar, publicizar e implementar o que ele chamava de universidade moderna. Azevedo, articulado aos intelectuais ligados ao grupo de *O Estado de S. Paulo*, mobilizou ações voltadas à defesa e criação de um novo conceito de universidade, que se consubstanciasse na pesquisa científica e desinteressada, no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

**Palavras-chave:** Fernando de Azevedo. História da Educação. Ensino Superior. Universidade. Conceitos.



## ABSTRACT

The object of this doctoral thesis is the concept of the university systematized by Fernando de Azevedo (1894-1974), one of the most representative intellectuals of the Brazilian educational context of the 20th century. The question is: how did Fernando de Azevedo develop the concept of university and what strategies did he use to convert it into a national political project and associate it with the creation of the University of São Paulo (USP)? The general objective was to analyze the concept of the university systematized by Fernando de Azevedo and his actions to implement it in the USP project (1934). The time frame for the analysis was from 1926 (launching of the survey on higher education in Brazil) to 1954 (Study published in *O Estado de S. Paulo* about USP to celebrate the IV centennial of the foundation of the University of São Paulo). The specific objectives, in turn, were: a) to reconstitute some facets of Fernando de Azevedo's trajectory and his relations with the political and cultural elites of São Paulo; b) to explain the concept of university systematized by Fernando de Azevedo, taking the antithetical terms to the very experience of higher education in Brazil in the 19th century and the first decades of the 20th century; c) to position the experiences of the Faculty of Philosophy, Sciences and Letters, the Institute of Education, and the idea of scientific and disinterested research within Azevedo's concept of the university. The study is based on Reinhart Koselleck's *History of concepts* to analyze the concept of university for Fernando de Azevedo and its semantic changes in historicity, considering the space of experience (past events) and the horizon of expectations (future). Pierre Bourdieu's social theory is also considered, especially the concept of capitals, because of the power relations that the intellectuals established with the intellectuals of *O Estado de S. Paulo*. The sources selected for the research derive from his intellectual production which includes works, manifestos, conferences, orations, and speeches that the intellectual promoted. From the study carried out, it was observed that Azevedo had an intense participation in the debates and in the project of creating universities in Brazil, in tune with the principles of the newspaper led by Júlio de Mesquita Filho, also dialoguing with several authors of international reverberation. Thus, we defend the thesis that the intellectual played the role of coordinator among the political and cultural leadership, using the support of the main groups that ran São Paulo, which were associated with the Faculties of Medicine, Engineering, and Law, that integrated the press forces, especially *O Estado de S. Paulo*, which was controlled by Júlio de Mesquita Filho, to systematize, publicize and implement what he called the modern university. Azevedo, articulated with the intellectuals linked to the group of *O Estado de S. Paulo*, mobilized actions aimed at the defense and creation of a new concept of the university that would be consubstantiated in the scientific and disinterested research, in the Institute of Education and the Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters.

**Keywords:** Fernando de Azevedo. History of Education. Higher Education. University. Concepts.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A semântica do conceito de elite para Fernando de Azevedo.....	69
Figura 2 - As “estruturas semânticas” do conceito de universidade moderna para Fernando de Azevedo .....	86
Figura 3 - Entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas: na tessitura do projeto universitário de Fernando de Azevedo .....	164
Figura 4 - Salto do espaço de experiência em relação ao Império e à República...	205

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções acadêmicas que tratam de Fernando de Azevedo .....	17
Quadro 2 - Formação intelectual e cargo dos depoentes do Inquérito de 1926 do jornal O Estado de S. Paulo.....	50
Quadro 3 - A Semântica histórico-política dos conceitos antitéticos-assimétricos a partir da análise dos pareceres dos depoentes do Inquérito da Educação Pública de 1926, de O Estado de S. Paulo .....	58
Quadro 4 - Os Conceitos antitéticos-assimétricos da Reforma João Luiz Vaz - Lei Federal nº 17.782 (1925) a partir dos pareceristas do Inquérito de 1926 ....	84
Quadro 5 - Apropriações semântico-conceituais de Fernando de Azevedo no projeto educacional-universitário moderno.....	93
Quadro 6 - Membros da geração de 1870 que pensaram e propuseram planos e reformas para o ensino superior brasileiro .....	112
Quadro 7 - Entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas: a semântica dos conceitos antitéticos-assimétricos do ensino superior nos tempos do Império .....	123
Quadro 8 - Espaço de experiência: a semântica dos conceitos das reformas de ensino superior na Primeira República (1889- 1930) para Fernando de Azevedo .....	139
Quadro 9 - Entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas: a semântica dos conceitos antitéticos-assimétricos do ensino superior na Primeira República.....	144
Quadro 10 - Recorte das principais obras e ações de Fernando de Azevedo dedicadas à defesa das universidades no Brasil.....	148
Quadro 11 - Proposta Educacional universitária no Manifesto de 1932 .....	171
Quadro 12 - Organização administrativa e pedagógica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1935).....	181
Quadro 13 - Organização administrativa e pedagógica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1936) .....	186
Quadro 14 - Corpo docente do Instituto de Educação (1934-1938).....	220
Quadro 15 - A semântica dos conceitos antitéticos e assimétricos da formação de professores na proposta pedagógica do Instituto de Educação .....	228
Quadro 16 - A semântica dos conceitos antitéticos e assimétricos de ciência desinteressada para Fernando de Azevedo.....	245

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Associação Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABL	Academia Brasileira de Letras
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BTD	Banco de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDT	Catálogo de Dissertações e Teses
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEs	Conferências Nacionais de Educação
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
IBICT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IE	Instituto de Educação
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
IESP	Instituto de Educação de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PRR	Partido Republicano Rio-Grandense
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - FERNANDO DE AZEVEDO: “HOMEM DO CULTURAL”, “HOMEM DO POLÍTICO”</b> .....	34
1.1 DAS HERANÇAS SOCIAIS E CULTURAIS À PROJEÇÃO NOS MEIOS INTELLECTUAIS .....	35
1.2 NOS MEANDROS DA POLÍTICA: O PAPEL DAS ELITES PAULISTAS .....	44
1.3 INQUÉRITO DE 1926: PRIMEIRAS TOMADAS DE POSIÇÃO EM TORNO DA IDEIA DE UNIVERSIDADE .....	69
<b>CAPÍTULO 2 - FERNANDO DE AZEVEDO E A SEMÂNTICA DO CONCEITO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL</b> .....	97
2.1 O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO .....	98
2.2 A ANTINOMIA DO ENSINO SUPERIOR NO INÍCIO DA REPÚBLICA.....	124
2.3 DEBATES EM TORNO DO CONCEITO DA UNIVERSIDADE MODERNA..	147
<b>CAPÍTULO 3 - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVA</b> .....	166
3.1 <i>ALMA MATER</i> DA UNIVERSIDADE: A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (FFCL).....	167
3.2 A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP .....	208
3.3 A PESQUISA CIENTÍFICA E DESINTERESSADA .....	229
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	249
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	261
<b>APÊNDICE A -REVISÃO DE LITERATURA: DISSERTAÇÕES, TESES, ARTIGOS, LIVROS E CAPÍTULOS DE LIVROS..</b> .....	277

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objeto o conceito de universidade proposto e sistematizado por Fernando de Azevedo (1894-1974), um dos representativos intelectuais do contexto educacional brasileiro do século XX, que esteve envolvido nos debates, nos inquéritos, nos manifestos, nas campanhas, nas leis, nos decretos, nos projetos e nos planos que defendiam a criação de universidades brasileiras em prol da formação de uma comunidade científica para ocupar as lideranças intelectuais do país. Essa concepção estava sintonizada com os princípios defendidos pela rede de intelectuais paulistas que atuavam no jornal *O Estado de S. Paulo*, na década de 1920, época em que Azevedo trabalhava como jornalista nessa empresa, tendo promovido o *Inquérito de 1926*, campanha crucial para a história das universidades.

Tendo em vista a expressividade das intervenções públicas dessa personagem em relação às universidades no Brasil, questionou-se: *Como Fernando de Azevedo desenvolveu o conceito de universidade e que estratégias utilizou para convertê-lo em um projeto político-nacional e associá-lo à criação da Universidade de São Paulo (USP)?* Relacionado à problemática, o objetivo geral desta tese é caracterizar e analisar o conceito de universidade sistematizado por Fernando de Azevedo e a sua ação para efetivá-lo no projeto da Universidade de São Paulo (1934). O recorte desta análise circunscreve-se ao período entre 1926 (ano do lançamento do *Inquérito* sobre ensino superior no Brasil) e 1954 (ano da publicação no jornal *O Estado de S. Paulo* do seu estudo sobre a USP em comemoração ao IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo)<sup>1</sup>, haja vista que esses dois acontecimentos nos permitem posicionar a intensa participação dessa personagem nos períodos anterior e posterior à fundação da referida instituição paulista.

Os objetivos específicos, por sua vez, são: a) reconstituir algumas facetas da trajetória de Fernando de Azevedo e suas relações com as elites políticas e culturais de São Paulo; b) explicitar o conceito de universidade formulado por Fernando de

---

<sup>1</sup> O recorte temporal justifica-se pela relevância em se estudar o *Inquérito de 1926*, momento em que ocorreu a campanha realizada por Azevedo no jornal *O Estado de S. Paulo* em defesa da criação das universidades no Brasil, sintonizado aos ideais de Júlio de Mesquita Filho, proprietário do jornal, e o recorte final de 1954, tendo por referência um estudo publicado no mesmo jornal em 25 de janeiro de 1954, edição comemorativa ao IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo, no qual Azevedo discutiu brevemente a história das universidades no Brasil e o significado dessas instituições no país.

Azevedo, tomando os termos antitéticos à própria experiência de ensino superior no Brasil do século XIX e das primeiras décadas do século XX; c) posicionar as experiências da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), do Instituto de Educação (IE) e a ideia de pesquisa científica e desinteressada no âmbito do conceito de universidade pensado por Azevedo.

O objeto desta tese está relacionado à minha trajetória escolar e acadêmica, pois, desde o curso de Formação de Docentes (Ensino Médio), interessava-me pelas disciplinas pedagógicas que se dedicavam aos fundamentos educacionais, políticos, pedagógicos, históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos das práticas pedagógicas. Esse envolvimento e gosto pelos estudos educacionais e das práticas pedagógicas ainda no Curso de Magistério foram cruciais para a escolha do Curso de Pedagogia. A aprovação no vestibular da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) foi uma grande realização, pois pude continuar os estudos para, posteriormente, assumir a docência na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ainda no primeiro ano curso de graduação, tive a oportunidade de me inscrever em um projeto de pesquisa<sup>2</sup> em História de Educação, com um caráter interdisciplinar, algo que me interessou muito. Feita a inscrição, o estudo de Fernando de Azevedo e de suas obras abriu possibilidades para que eu pensasse a História da Educação no Brasil. Os anos seguintes da Iniciação Científica culminaram no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *Fernando de Azevedo e o debate da educação pública na primeira metade do século XX* (MACHADO, 2015), que teve sequência na dissertação de mestrado intitulada *Fernando de Azevedo e o conceito de educação pública no Brasil* (MACHADO, 2018)<sup>3</sup>.

Ao estudarmos o conceito de educação pública no Brasil<sup>4</sup>, percebemos que, durante os anos de 1920 e 1930, ocorreram acontecimentos de intensa efervescência intelectual em defesa da educação pública, gratuita, obrigatória, laica e universal. O

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa intitulava-se *A teoria sociológica de Émile Durkheim e suas implicações no pensamento educacional a partir do contexto histórico getulista* (2012-2015), orientado pela Profa. Dra. Maria Julieta Weber.

<sup>3</sup> A dissertação, listada nas Referências, foi orientada pelo Prof. Dr. Névio de Campos.

<sup>4</sup> Em estudo anterior, buscou-se compreender o conceito de educação pública para Fernando de Azevedo, associando-o às discussões dos pensadores franceses do século XIX e XX. Essa discussão foi sistematizada no seguinte capítulo de livro: MACHADO, Breno Pereira. Fernando de Azevedo e a educação pública no Brasil. In: CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (org.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais**: campos, fronteiras e disputas. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 199-226.

projeto de educação pública previa uma educação adequada às necessidades modernas e à estruturação de um sistema educacional de ensino, desde o Jardim de Infância até à Universidade. Dada tal perspectiva, a estruturação do ensino superior foi uma das pautas dos intelectuais do período. Nessa ambiência intelectual, Fernando de Azevedo, então articulista d' *O Estado de S. Paulo*, foi um dos intelectuais que fez parte do movimento de criação do ensino superior no Brasil, em particular nas décadas de 1920 e 1930, como se comprova com o caso da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934.

A intelectualidade dos anos 1920 atribuía às universidades a função social primordial de catalisar o desenvolvimento nacional pela pesquisa científica e desinteressada. Ressaltamos que tal debate ainda encontra respaldo para se pensar na própria função social da universidade na contemporaneidade, instituição que desempenha uma importante função com relação à produção, à disseminação e à divulgação do conhecimento científico, a fim de atender às demandas da sociedade e, fundamentalmente, ao desenvolvimento humano. Por isso:

A universidade deve ser o abrigo e o esteio das ciências humanas, porque, a par de responder às demandas produtivas da sociedade, cabe-lhe difundir conhecimento e valores com que se possa erigir uma sociedade mais ilustrada, mais solidária, sustentável e equânime. Se conseguirmos formar educadores e cidadãos para que tenham capacidade de agir e ousadia de saber, tornaremos mais sofrido e improdutivo o esforço dos que se empenham diuturnamente na manutenção da ignorância, da injustiça, das desigualdades e da exploração humana. (BONTEMPI JÚNIOR, 2015, p. 165).

O papel atribuído à universidade (voltado à investigação e socialização do saber no intuito de solucionar os problemas da sociedade, possibilitando o avanço cultural, científico, tecnológico, político e econômico da sociedade) estava incluído na pauta da intelectualidade brasileira desde as décadas de 1920 e 1930, período marcado por debates a respeito do que se denominava conceito moderno de universidade como parte fundamental do projeto de educação pública que se almejou implantar no Brasil. Nesse contexto, o educador Fernando de Azevedo tornou-se um de seus articuladores.

Esta tese está circunscrita à produção acadêmica existente. Nesse sentido, realizamos uma revisão de literatura nos seguintes portais eletrônicos: Banco de Teses e Dissertações (BTD), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Dissertações e Teses (CDT), Portal de Periódicos da



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a partir das seguintes palavras-chave: Fernando de Azevedo; Universidade de São Paulo; Projeto USP; jornal *O Estado de S. Paulo*. Nessa busca, localizamos 12 teses, 11 dissertações, 12 obras (oito livros e quatro capítulos de livro), e 43 artigos. As produções foram fichadas, lidas e sintetizadas para a organização dos estudos da produção acadêmica<sup>5</sup>. Essas pesquisas foram incluídas no decorrer dos capítulos desta tese, estabelecendo interlocuções para análise das fontes selecionadas.

No levantamento realizado, consideram-se importantes os estudos de: Alves (2004), Baldan (2015), Bucholz (2020) e Totti (2009), Camargo (1995), Ferreira (1995), Nascimento (2011), Silva (2009), para compreender o pensamento de Azevedo e a sua concepção educacional, além de suas principais ações no campo educacional. Nessa mesma linha de investigação, Alves (2008, 2010), Brandão (1999), Bomeny (1999), Camargo (2006), Brito (2014), Campos (1984), Cândido (1994a, 1994b), Carvalho (1989, 1994), Dimas (1994), Esteves (1994), Gatti Júnior (1996), Penna (1987, 1994), Piletti (1994a, 1994b, 1994c), Queiroz (1994), Vidal (1994, 2002) e Xavier (1998, 2002, 2004, 2005, 2007) auxiliam no estudo das principais ações e reformas promovidas por Azevedo no campo educacional brasileiro.

Em sua dissertação, Soares (1978) analisou o projeto educacional de Fernando de Azevedo a partir do *Inquérito de 1926*, buscando mostrar que a campanha promovida por Azevedo revelou um apelo às autoridades quanto à necessidade de um sistema público. Em outro estudo, Alves (2004) discutiu as suas principais ideias pedagógicas dos anos 1920 e 1930 e a contribuição delas para o processo de afirmação da literatura pedagógica voltada à formação de professores, a partir da coleção *Atualidades Pedagógicas*. Ferreira (1995), em sua dissertação, apresentou o debate sobre a Educação Física e a contribuição de Azevedo na consolidação desse campo no Brasil.

Os estudos de Nascimento (2011), Queiroz (1994) e Silva (2016) discutem a contribuição de Azevedo no campo da Sociologia, área em que foi um dos expoentes no Brasil. Queiroz (1994) e Silva (2016) analisam a concepção sociológica de Azevedo, ao passo que Nascimento (2011), em sua tese doutoral, debruçou-se sobre a produção de Azevedo ao fazer um estudo da História das Ciências Sociais no Brasil,

---

<sup>5</sup> Essas obras foram organizadas em quadro demonstrativo da revisão de literatura, constando integralmente no Apêndice A.

situando a importância não só das suas contribuições com relação à afirmação do campo, mas também descortinando as intenções de escamoteamento do seu papel nas produções que se dedicam ao tema e à institucionalização da Sociologia.

Os estudos produzidos por Marta Carvalho (1989, 1994) foram cruciais para compreendermos não somente os debates durante as décadas de 1920 e 1930, assim como as disputas educacionais no contexto do ensino superior brasileiro no interior da Associação Brasileira de Educação (ABE). É importante pontuar ainda que os trabalhos de Xavier (1998, 2002, 2004, 2005) se dedicam ao estudo de Fernando de Azevedo e suas principais ações, dos debates em torno do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, e dos intelectuais em defesa da educação pública.

Brandão (1999), por sua vez, faz um importante estudo demonstrando a trajetória de Paschoal Lemme, o último dos pioneiros, além de revelar e ressignificar o papel histórico dos intelectuais renovadores e das discussões que ocorreram no país na primeira metade do século XX. Arosa (2007), Brito (2014), Bucholz (2020), Campos (1984), Gatti Júnior (1996), Penna (1987), Piletti (1994a), Totti (2009), e Vidal (1994) discutem a trajetória de Azevedo no campo educacional brasileiro a partir das reformas por ele promovidas.

Na continuidade da busca de investigações que versam sobre o grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*, a história das universidades no Brasil e da Universidade de São Paulo (USP), as produções de Bontempi Júnior (2001), Carlotto (2014), Celeste Filho (2006), Cunha (2007), Esteves (2017), Evangelista (1997), Guedes (2007), Lima (2008), Maia (2013, 2017), Guedes (2007), Santos (2015), Santos (2018), Silva (2015), Limongi (1988), Spirandeli (2008) ajudam a entender os debates e as lutas para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, enquanto as obras de Capelato (1981), Campos (2008), Cardoso (1982), Cunha (2007), Marta Carvalho (1998) e Mendonça (2002) contribuem para a compreensão e contextualização do debate acerca da História do Ensino Superior no Brasil e da concepção defendida pelos intelectuais da USP.

A partir dos estudos selecionados, verificamos que Fernando de Azevedo se dedicou a diversos campos de conhecimento: ao Jornalismo, à Educação, à Crítica Literária, à Sociologia e à Educação Física. As produções acadêmicas supracitadas foram agrupadas em diferentes temáticas e com base na similaridade entre os autores, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1 - PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE TRATAM DE FERNANDO DE AZEVEDO

Área de conhecimento	Autor
Educação	Alves (2008, 2010), Arosa (2007), Brandão (2007), Brito (2014), Cândido (1994a 1994b), Camargo (2006), Campos (1984), Carvalho (1989, 1994), Castro (1994, 2009), Dimas (1994), Evangelista (2001), Evangelista e Lima Brandão (1999), Esteves (1994), Gatti Júnior (1996), Penna (1987, 1997), Piletti (1994a, 1994b, 1994c), Silva (2009), Totti (2009), Silva, Vidal e Abdala (2020), Soares (1978), Vidal (1994, 2002), Xavier (1998, 2002, 2004, 2005, 2007)
Sociologia	Nascimento (2011), Nascimento (2011), Silva (2015). Queiroz (1994).
Educação Física	Camargo (2006).
Depoimentos	Cândido (1994a), Fernandes (1994), Lemme (1994) e Marx (1994).
História do Ensino Superior	Bontempi Júnior (2001), Campos (2008, 2015), Capelato (1981), Cardoso (1982), Carlotto (2014), Celeste Filho (2006), Cunha (2007), Esteves (2017), Evangelista (1997), Guedes (2007), Lima (2008), Limongi (1988), Maia (2013, 2017), Marta Carvalho (1998), Mendonça (2002), Santos (2015), Santos (2018) Silva (2015) e Spirandeli (2008).

Fonte: O autor.

No levantamento realizado, que apresenta diferentes recortes e abordagens sobre as produções de Fernando de Azevedo, não identificamos estudos que tratem especificamente do conceito de universidade, com base na sua trajetória e na rede de intelectuais do jornal *O Estado de S. Paulo*, tomando a História Intelectual como centralidade<sup>6</sup>. Sob tal viés, esta análise apoia-se nos estudos de Pierre Bourdieu, especialmente nas ideias de trajetória, de capital, de *habitus* e de campo. Já no que se refere à História dos Conceitos, empregamos as categorias *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas*, descritas na sequência.

Esta pesquisa se insere na História Intelectual, uma abordagem pluridisciplinar que considera as contribuições das diferentes áreas do saber, tendo em vista os aportes históricos, filosóficos, sociológicos e econômicos para compreensão do funcionamento do campo intelectual. Somando-se a tal perspectiva,

<sup>6</sup> No entanto, entende-se que, apesar dos limites das produções citadas, considerando-se certamente a especificidade de cada objeto de estudo, é inegável que essas investigações contribuem para contextualização do recorte temporal e na escrita argumentativa das fontes no que se refere à História do Ensino Superior a partir da produção intelectual de Azevedo e das articulações que promoveu em defesa das universidades no Brasil.

essa opção teórica também se preocupa com a percepção dos *habitus* e as modalidades específicas de pensar e agir dos diferentes momentos e contextos históricos (RODRIGUES DA SILVA, 2003). Nessa tessitura, Zanotto (2008) indica que novas possibilidades de escrita histórica ganharam debate na Teoria da História a partir da década de 1960, com a História Cultural<sup>7</sup>, cujo objeto de estudo é a circulação das ideias e a disseminação de ideologias. Já a História Intelectual:

[...] terá como objeto além das correntes de pensamento e dos pensamentos construídos, a articulação, em dada sociedade, entre estes e as percepções individuais ou coletivas, expressas em registros menos elaborados e os fenômenos de circulação, impregnação e enraizamento deste pensamento. (ZANOTTO, 2008, p. 41).

Ao se discutir a História Intelectual, é importante considerarmos o surgimento do conceito de intelectual. Isso ocorreu no final do século XIX, devido à condenação do capitão francês Alfred Dreyfus, de origem judaica, acusado pelo governo francês de espionagem e de entregar documentos franceses à embaixada na Alemanha, em 1894. A prisão de Dreyfus<sup>8</sup> causou comoção nacional e mobilizou diversos setores, pensadores, escritores, artistas, professores, filósofos e alunos da Escola Normal Superior<sup>9</sup>, os quais lançaram mão de diversas estratégias, tais como abaixo-assinados, a fim de solicitar uma revisão do processo que condenava o capitão. Essas personalidades propuseram que o Estado francês analisasse o caso com base em normas jurídicas (VIEIRA, 2008) e não por razões políticas.

Nessa ambiência intelectual, o protesto ganhou as pautas da imprensa, culminando na publicação do *Manifesto dos Intelectuais*, escrito por Émile Zola, em 1898, no jornal *L'Aurore*, juntamente com uma carta intitulada *J'accuse*<sup>10</sup>, na qual se

<sup>7</sup> A possibilidade de escrita a partir da História Cultural tem como base o estudo dos intelectuais em si e a sua intersecção com meio social e histórico, ampliando os objetos de análise e a variedade das fontes de pesquisa. Zanotto (2008) ressalta que Roger Chartier contribuiu para esse campo ao atentar para os processos textuais de apropriação, de circulação e de criação de derivados do processamento da leitura. Para aprofundar as relações entre a História Intelectual e História Cultural, sugerimos a consulta ao estudo de Névio de Campos (2015), intitulado *História intelectual e História cultural: um recorte em Roger Chartier*.

<sup>8</sup> Carlos Eduardo Vieira (2015) destaca que, somente a partir de 1906, doze anos depois, Dreyfus foi absolvido do processo e reintegrado ao exército, “[...] enquanto que, em 1908, as cinzas de Zola, falecido no exílio, foram transferidas para a França, marcando a vitória dos *dreyfusards* contra os *antidreyfusards*.” (VIEIRA, 2015, p. 9).

<sup>9</sup> Dentre os nomes, ressaltam os de escritores - Anatole, Pierre Loys, Octave Mirabeau -, de historiadores - Charles Seignobos, Ernest Lavassine e Victor Bérard ou Daniel Halévy, - de outros jovens escritores - André Gide, Marcel Proust, Charles Péguy -, além de filósofos. como Lucien Lévy-Bruhl.

<sup>10</sup> “*Eu acuso*”, em tradução literal.

denunciavam as injustiças sofridas pelo capitão francês. Leclerc (2005), na obra *Sociologia dos Intelectuais*, reforça que, a partir desse episódio, Clemenciou (proprietário do jornal) denominou o grupo de “intelectuais”, ao publicar uma crônica intitulada *Protesto dos intelectuais*, mas foi Barrès que popularizou o termo, assegurando, assim, o renome e destino histórico. Ademais, se antes a palavra era apenas um neologismo, nesse momento ganhou a conotação de categoria social, no vocabulário das ideias, da cultura e da política. De acordo com Rodrigues da Silva (2003):

Por sua atuação no “fórum público” em defesa da revisão do processo Dreyfus, o já consagrado escritor Émile Zola torna-se a encarnação da figura do “intelectual”. Sua nova função social consiste em defender os valores e as causas universais. Assumindo a forma de protestos e de indignações, a intervenção dos intelectuais no “espaço público” exprime-se, a partir do Caso Dreyfus, por meio de petições, manifestos, artigos em jornais e revistas etc. (RODRIGUES DA SILVA, 2003, p. 16).

Percebemos, desse modo, que foi nesse contexto que os intelectuais se afirmaram como figuras políticas. As agitações em torno de Dreyfus acabaram por possibilitar que se posicionassem na esfera pública e, conseqüentemente, demarcassem o “nascimento dos intelectuais”<sup>11</sup>, sentido que vincularia o termo às demandas e ao engajamento com a vida pública. Entretanto, Rodrigues da Silva (2003) pondera que o conceito de intelectual tem um caráter polissêmico, haja vista que o significado se altera de acordo com as mudanças da sociedade, por isso, as diferentes épocas criam a sua própria representação de intelectual.

A explanação em torno da história do conceito de intelectual é crucial para adentrarmos à compreensão da própria História Intelectual, que tem como uma das suas premissas a apreensão dos diferentes campos intelectuais, os *habitus*, as ações e as intervenções culturais na arena pública, considerando-se os rituais de petições,

---

<sup>11</sup> Em seu estudo, Bontempi Júnior e Silva (2019) investigam as repercussões do Caso Dreyfus no Brasil, ou seja, as peculiaridades em torno do nascimento dos intelectuais. O cenário brasileiro esteve sintonizado com esse acontecimento, que ganhou as pautas do *Diário de Minas* e do jornal *O Estado de S. Paulo*, principais periódicos da imprensa brasileira nos anos de 1898. Ainda que a imprensa tenha se mostrado favorável a Zola na defesa de Dreyfus, os autores supracitados afirmam que não existiam posicionamentos precisos quanto ao “[...] nascimento dos intelectuais [...]”, isto é, a acepção do termo intelectual aparece matizada em palavras similares: “[...] artistas, escritores e poetas contemplam-se alguns dos significados e valores caros ao contexto de ‘nascimento dos intelectuais’, tais como a positividade da luta pela justiça e pela verdade, em desafio aberto aos poderes do Estado, das Forças Armadas e da Igreja.” (BONTEMPI JÚNIOR; SILVA, 2019, p. 42). Sugerimos a leitura do seguinte capítulo de livro: *O ‘nascimento dos intelectuais’: repercussão do ‘Affaire Dreyfus’ nas imprensas paulista e mineira (1898-1899)*, escrito por Bontempi Júnior e Silva (2019).

as disputas e as relações de poder. Entretanto, Julliard e Winock (2002) acrescentam que “[...] um intelectual não é somente um signatário de petição; é um homem ou uma mulher que, por meio dessa atividade, propõe à sociedade uma análise, uma direção, uma moral cujos trabalhos anteriores o qualificam para elaborar.” (JULLIARD; WINOCK, 2002, p. 12, tradução nossa)<sup>12</sup>. Sendo assim, esta tese apoia-se na ideia de que o “[...] intelectual é *um homem do cultural, criador ou mediador, tomado na situação de homem político, produtor ou consumidor de ideologia.*” (ORY; SIRINELLI, 2002, p. 10, tradução nossa, grifo no original)<sup>13</sup>.

No intuito de discutir a crítica ao ensino superior no Brasil a partir da produção intelectual de Fernando de Azevedo, é importante analisarmos a vida intelectual desse educador, tendo em vista o conceito de trajetória com base nas contribuições de Pierre Bourdieu (2009). A análise das trajetórias possibilita-nos a compreensão do agente considerando sua relação com diferentes personagens e em vários espaços sociais, isto é, as instâncias de consagração cultural, as teias de relações e as redes de sociabilidade. Bourdieu (2009) argumenta que:

A análise das trajetórias intelectuais ou artísticas mostra não só que as “escolhas” mais comumente imputadas à “vocação” como por exemplo a escolha da especificidade intelectual ou artística (a matemática em lugar da biologia, a linguística ou a sociologia ao invés da filologia ou da geografia, o ofício de escritor em lugar de crítico, a carreira de pintor ou de poeta ao invés de romancista ou cineasta etc.), mas também, em registro mais profundo, tudo que define a maneira de realizar-se na especificidade “escolhida”, dependem da posição atual e potencial que o campo intelectual ou artístico atribui às diferentes categorias de agentes através dos sistemas das instâncias de consagração cultural. (BOURDIEU, 2009, p. 166).

Nessa perspectiva, no estudo *Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual*, Vieira (2008) pondera que os intelectuais estão envolvidos nas relações de poder e que são provenientes de capital econômico. Com o tempo, o capital econômico converte-se em capital cultural e simbólico, conferindo aos intelectuais poder simbólico com que podem servir às classes dominantes. O autor complementa:

---

<sup>12</sup> "Un intellectuel n'est pas seulement un signataire de pétition; c'est un homme ou une femme qui, à travers cette activité, entend proposer à la société tout entière une analyse, une direction, une morale que ses travaux antérieurs le qualifient pour élaborer." (JULLIARD; WINOCK, 2002, p. 12).

<sup>13</sup> "[...] l'intellectuel sera donc *un homme du culturel, créateur ou médiateur, mis en situation d'homme du politique, producteur ou consommateur d'idéologie*" (ORY; SIRINELLI, 2002, p. 10, grifo no original).

[...] Bourdieu oferece à história intelectual duas premissas metodológicas cruciais: não se pode separar a história das ideias, das ciências e/ou da arte da história social do conhecimento, considerando seus produtores, bem como seus *habitus* e campos; para compreender a lógica de funcionamento de um campo (espaço social onde são estabelecidos/impostos os critérios de nomeação, de classificação, de distinção) é fundamental estudar o seu processo histórico de formação. (VIEIRA, 2008, p. 80).<sup>14</sup>

A trajetória de Fernando de Azevedo é marcada por sua intensa representatividade nos debates e ações intelectuais na vida pública, nas reformas, nos decretos, nas leis e nos manifestos, buscando partilhar os ideais de democratização e de modernização da sociedade. Nascido em São Gonçalo de Sapucaí, Minas Gerais, em 2 de abril de 1894, e falecido em 18 de setembro de 1974, Azevedo era filho de famílias com posições sociais de prestígio econômico. Estudou no Colégio Anchieta de Nova Friburgo, Rio de Janeiro (1903-1914), e na Companhia de Jesus em Campanha, Minas Gerais (1909-1914), ambas instituições de alto prestígio educacional.

Ele também cursou Direito na Faculdade de Belo Horizonte (MG), transferindo-se, posteriormente, para a Faculdade de São Paulo, onde concluiu o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. No entanto, antes do ingresso na Faculdade de Belo Horizonte, atuava como professor substituto de Latim e Psicologia no Ginásio do Estado de Belo Horizonte (1913-1914), além de ocupar o cargo de bibliotecário. Bomeny (1999) relata que:

A trajetória de Fernando de Azevedo, pelo menos no que diz respeito à sua inscrição profissional, foi ficando conhecida nos meios acadêmicos, especialmente por sua atuação profissional no estabelecimento da política educacional e científica do pós-trinta. Este mineiro de nascimento carioca reformador e paulista de formação entrou na galeria dos acadêmicos brasileiros pelo empenho continuado nas reflexões e projetos para a melhoria do sistema educacional no país. Os desvirtuamentos de nosso programa educacional poderiam ser reparados por um movimento obstinado de nos inscrevermos no cenário da ciência moderna. (BOMENY, 1999, p. 237).

A incursão de Azevedo no campo educacional ocorreu de maneira mais intensa a partir da década de 1920, período marcado pela sociedade agroexportadora e por diversos acontecimentos de efervescência social, motivados pela necessidade de urbanizar e modernizar o país. Nessa conjuntura, a educação foi vista como um

---

<sup>14</sup> Para um estudo específico dos intelectuais em Bourdieu, sugerimos o seguinte artigo: CAMPOS, Névio de. Pierre Bourdieu e a questão dos intelectuais. **Práxis Educativa**, [s.l.], v. 17, p. 1-18, 2022.

problema nacional, catalisadora de inúmeras propostas, discursos, projetos e leis que visavam a romper com a cultura bacharelesca. Conforme explica Lahuerta (1997), em face de tais circunstâncias, instaurou-se uma espécie de crise da identidade social entre a intelectualidade<sup>15</sup>, impelindo um conjunto de indivíduos cultos a problematizar a sua condição com radicalidade. Assim, “[...] o questionamento da ordem faz-se com base num ângulo de visão genericamente modernista, que buscando o brasileiro, recoloca com muita força a preocupação com o nacional e o tema do popular.” (LAHUERTA, 1997, p. 95).

Nesse contexto, Azevedo ingressou no jornal *O Estado de S. Paulo* como articulista, coordenando o *Inquérito de 1926*, sob solicitação de Júlio de Mesquita Filho. Esse inquérito consistia em uma campanha para reunir, por meio de pareceres, as opiniões de diversos pensadores sobre a situação educacional brasileira nos variados níveis de ensino, notadamente do ensino superior. Desse modo, muitos intelectuais apontaram para a predominância do caráter profissionalizante e para a ausência de universidades destinadas à pesquisa científica e desinteressada no Brasil.

A campanha realizada por Azevedo aumentou a sua projeção cultural no campo intelectual brasileiro, o que resultou em sua nomeação para diversos cargos de prestígio educacional, como o de diretor-geral da Instrução Pública no Distrito Federal (na época, a cidade do Rio de Janeiro), onde reformulou todos os graus de ensino a partir dos princípios da Escola Nova. Além disso, foi nomeado redator do *Manifesto dos Pioneiros na Educação*, publicado em 1932, considerado uma memória da História da Educação Brasileira, pois surgiu em um momento de redefinição do campo educacional como área de atuação de uma fração da elite intelectual e como solicitação do governo para que os educadores envolvidos fornecessem as bases de uma política educacional para o país. (XAVIER, 2002).

---

<sup>15</sup> Em seu estudo, Vieira (2015) também historiciza que a intervenção dos intelectuais na cena pública brasileira ocorreu a partir do último quartel do século XIX, com a chamada “geração de 1870”, composta majoritariamente por advogados, jornalistas, médicos, homens de altos estratos sociais. Ainda que algumas mulheres também tenham se destacado, as representações que prevaleciam na época eram a de que o homem seria destinado ao espaço público e a mulher às tarefas domésticas e à vida familiar. Por isso, “[...] a origem social dos intelectuais se explica pelo axioma: distribuição desigual da riqueza equivale, em regra geral, a distribuição desigual da cultura e do conhecimento.” (VIEIRA, 2015, p. 6).



Nesse debate, concebiam-se um projeto de ensino superior sintonizado com os princípios do chamado “grupo do Estado”<sup>16</sup>, considerado o veículo da “Comunhão paulista”<sup>17</sup>. De acordo com Cardoso (1982), o projeto político e pedagógico do “grupo do Estado” visava à regeneração política e à restauração dos princípios democráticos da República, os quais teriam sido supostamente deturpados. Nesse projeto de regeneração social, o elemento de maior importância seria a universidade, que teria papel fundamental no processo de *evolução* da sociedade. Em *O bravo matutino*, Maria Helena Capelato e Maria Lígia Prado (1980) explicam que o conceito de *evolução* caracteriza o pensamento do jornal, isto é, as ideias de *progresso*, de *desenvolvimento* e de *etapas de crescimento* são consideradas conceitos-chave para a compreensão do seu pensamento. As autoras complementam:

A constância das palavras “progresso”, “evolução” e “desenvolvimento” nos editoriais sobre assuntos econômicos nos impôs a tarefa de precisar seu significado. A “evolução” é um movimento etéreo e difícil de captar, através do qual São Paulo, após atingir determinada etapa, será arrastado irreversivelmente aos píncaros do progresso. O “progresso” é igualmente indefinível, é também alguma coisa de impalpável, que ocorre de maneira vaga e tende a crescer como uma bola de neve. Quando tentamos definir mais claramente sua direção e perceber se o jornal defendia um programa para a nossa economia, pudemos apenas concluir que “desenvolvimento” é um termo próximo de crescimento econômico e mais próximo ainda de riqueza. O programa defendido pelo jornal propunha a defesa absoluta do café, e depois de 1930 incentivo à diversificação agrícola e apoio à industrialização. (CAPELATO; PRADO, 1980, p. 85-86).

Para analisar o conceito de universidade elaborado por Fernando de Azevedo, emprega-se a História dos Conceitos, formulada por Reinhart Koselleck, que constitui uma noção permeada por disputas de significado nos diferentes momentos históricos, pois está associada à ação política e social dos indivíduos, das instituições e das organizações sociais. Desse modo, um dos grandes desafios reside em explicitar os significados e as situações políticas e sociais envolvidas em uma determinada época histórica, compreendendo que “[...] a luta pelos conceitos ‘adequados’ ganha relevância social e política.” (KOSELLECK, 2006, p. 101).

---

<sup>16</sup> A expressão “grupo do Estado” refere-se a um grupo de políticos intelectuais reunidos em torno do jornal *O Estado de S. Paulo*, denominação utilizada na época por representantes políticos. A comunhão paulista é a representação ideológica que esse grupo faz de si mesmo (CARDOSO, 1982).

<sup>17</sup> “Comunhão paulista” é um termo utilizado por Júlio de Mesquita Filho para designar o grupo de intelectuais vinculados ao jornal *O Estado de S. Paulo*, que almejava a criação de universidades em São Paulo e a própria reconstrução nacional brasileira.

Esse autor demonstra preocupação quanto às estruturas semânticas dos conceitos, atentando-se, fundamentalmente, para o fato de que a profundidade histórica de um conceito não se refere exclusivamente a uma exposição temporal e tampouco pode ser explicada exclusivamente como um fenômeno linguístico. Torna-se importante, portanto, levar em conta a análise dos discursos e os seus diferentes contextos de enunciação, sendo primordial investigar o “espaço de experiência” e o “horizonte de expectativas”, que equivalem, respectivamente, à ideia de espaço e tempo. Para Koselleck:

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso a experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias. Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também, a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem. (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

Em *Futuro do passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, Koselleck (2006) estabelece ainda uma diferença entre a História das Ideias e a História dos Conceitos. A primeira abordagem teria um caráter estático, desconsiderando as alterações semânticas. A segunda enfatiza as experiências históricas e as redes de sentido. Incorporam-se, dessa forma, elementos sincrônicos e diacrônicos, conferindo plasticidade e realismo à História dos Conceitos (BENTIVOGLIO, 2010). Nessa discussão:

O grande desafio da história conceitual foi demonstrar como um conceito volta-se aos seus pressupostos e quando surgem mudanças em seus significados em torno dos conceitos. Um conceito não é inalterável, não é um centro fixo e estável, mas deve ser entendido como um objeto imerso na temporalidade e na linguagem. (BENTIVOGLIO, 2010, p. 123).

Um conceito pode ser associado a uma palavra, mas nem toda palavra pode ser um conceito. A palavra inclui possibilidades de significados, já o conceito é polissêmico, pois abarca diferentes tonalidades e camadas de significados, o que, por sua vez, exige um nível de teorização e de entendimento reflexivo em consonância

com as mudanças contextuais e as circunstâncias político-sociais nas quais é empregado. É nesta direção que a presente tese busca analisar o conceito de universidade sistematizado por Fernando de Azevedo, relacionando-o aos debates da intelectualidade imbuída pela ideia da criação de universidades públicas, considerando o papel das elites na condução e na composição dos quadros dirigentes nacionais e das redes de relações que Azevedo estabeleceu com os integrantes do grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Entendemos, conforme teoriza François Dosse (2007), que os conceitos são repletos de historicidade, pois carregam cargas de significação em função das singularidades contextuais e históricas que atravessam ao longo do tempo.

O conceito de universidade passou por diversos debates e alterações semânticas em diferentes momentos históricos. Em sua obra, Pagni (2000) observou que a ideia de universidade, para Azevedo, deveria contribuir com o saber científico, tirando o povo do dogmatismo, do ceticismo e da ignorância, a fim de promover uma reforma psicológica e moral da população brasileira, adequando-se às exigências da sociedade. Nessa concepção, a universidade defendida por Azevedo confrontava-se com o modelo de ensino superior bacharelesco e profissionalizante do Império e da Primeira República, porque estabelecia um novo conceito de ensino superior com base na pesquisa científica e desinteressada. A criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) foi uma espécie de “universidade dentro da universidade”, pois tinha como escopo garantir às escolas, às faculdades e aos institutos novos padrões de ensino, de extensão e de pesquisas aplicadas e a integração de cursos e atividades acadêmicas considerando uma formação profissional não limitada à “cultura humanística”, mas com preocupações e estudos ligados aos problemas sociais, a fim de se apontarem soluções para os aspectos globais da sociedade.

A ideia de pesquisa científica e desinteressada teve lugar central nas concepções de Azevedo e nas atividades inerentes à FFCL. Nas conclusões do *Inquérito de 1926*, o educador afirmou que um dos problemas do século XIX tinha sido o de se atingir a *universalidade* (alta teoria) nas universidades, conforme os países civilizados, a partir do “espírito desinteressado”, com base em um “pensamento puro”, tendo em vista as “altas investigações científicas” e sem preocupações utilitárias, substituindo uma “ciência feita” pela ciência como “obra a fazer-se”, em uma espécie de *continuum* de descobertas no campo da produção do conhecimento. As

universidades teriam o papel de “transmissão” e de “elaboração da ciência”. Assim, o conceito de ciência do projeto de Azevedo pode ser entendido como um “[...] aparelho moderno de preparação das elites [...]”, as quais eram consideradas “[...] as verdadeiras forças criadoras da civilização.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 450-451).

Nesse sentido, pesquisa científica e desinteressada a que se refere Azevedo concerne a um conceito amplamente utilizado na produção do intelectual. Na obra *Razões práticas*, Bourdieu (2011) problematiza que não existe “ato desinteressado”, pois as ações humanas estariam intermediadas por “jogos intelectuais”, os quais têm alvos e “suscitam interesses”. Contudo, a ideia de “ciência desinteressada” para Azevedo tem conotações diferenciadas daquela definição, pois a ciência teria uma grande finalidade no avanço nacional, contudo, deveria estar pautada pelo estudo das chamadas “ciências puras”, com base nas ciências físicas, químicas, matemáticas, sociais, biológicas e históricas, algo que fosse capaz de alavancar os saberes científicos no país, constituindo uma espécie de conceito antitético-assimétrico às escolas profissionalizantes<sup>18</sup>.

Para Koselleck (2006):

[...] os modos de nomear usados pelas diferentes pessoas para si próprias e para os outros concordam entre si; no outro elas divergem. Em um caso as palavras implicam reconhecimento mútuo; no outro introduz-se nas designações um significado depreciativo, de modo que o parceiro pode considerar-se mencionado ou chamado, mas não reconhecido. Tais atributos que só podem ser usados em uma direção, e que na direção contrária são diferentes, serão aqui chamados de “assimétricos”. (KOSELLECK, 2006, p. 191).

Em defesa do desenvolvimento nacional, Azevedo empreendeu diversas campanhas em prol da educação pública, apontando o dever do Estado na área educacional. Isso culminou na publicação do *Manifesto dos mais uma vez convocados: em defesa da escola pública* (1959), momento em que já estava em tramitação a *Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), que contou com o apoio de intelectuais como Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro. Já a partir de 1961, o educador ocupou o cargo de Secretário da Educação e da Cultura em São Paulo.

É possível constatar a amplitude de interesses e de ações de Fernando de Azevedo no campo educacional brasileiro, especialmente no que se refere aos

---

<sup>18</sup> Essa questão é objeto específico do último capítulo desta tese.

debates e às articulações em torno das universidades. É com essa motivação que analisamos a trajetória intelectual de Fernando de Azevedo e a sua ação, com vistas a sistematizar um conceito de universidade. No intuito de discutir o problema suscitado nesta tese, em articulação com os objetivos gerais e específicos já pontuados, torna-se fundamental definirmos as fontes para a pesquisa, as quais são delimitadas com base na produção intelectual de Azevedo, composta por discursos, conferências, manifestos, campanhas e orações, que revelam não apenas os vestígios importantes sobre a sua trajetória educacional, mas também as discussões e as relações que estabeleceu em defesa da criação das universidades no país.

Para analisar a trajetória de Fernando de Azevedo e discutir sua crítica ao ensino superior no Brasil recorreremos às seguintes obras desse educador: *História de minha vida* (1971), o *Inquérito de 1926*, publicado na obra *Educação pública no Estado de São Paulo: problemas e discussões* ([1926] 1937)<sup>19</sup>, que reúne diversos depoimentos sobre as condições e as situações do ensino superior no Brasil prestados pela intelectualidade brasileira, especialmente a paulista, assim como os pareceres emitidos por Azevedo que indicavam os caminhos e as perspectivas para a criação das universidades naquele momento histórico.

A palavra inquérito significa o ato ou efeito de inquirir, ou seja, consiste em levantar dados, coletar informações. Esse foi um dos instrumentos utilizados pela intelectualidade brasileira para investigar as condições das universidades e propor soluções. Em outro estudo, intitulado *Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920*, Bontempi Júnior (2017) faz referência ao significado histórico dessa fonte. Para ele, inquérito é uma das modernas formas de produção da verdade adotadas pela imprensa brasileira no século XX:

O inquérito foi pensado como “forma de verdade” e a entrevista literária, gênero adotado no início do século XX pela imprensa brasileira, como forma de ação do repertório dos intelectuais. Por seu turno, as instituições promotoras foram posicionadas como agentes dessas modalidades de ação e do parâmetro ideológico que inscrevem, seja na seleção dos depoentes, seja nos limites que esta escolha, em contrapartida, se lhes impinge. (BONTEMPI JÚNIOR, 2017, p. 38).

---

<sup>19</sup> *Inquérito de 1926*, publicado primeiramente no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Na tessitura do segundo capítulo, a fim de discutir a crítica ao ensino superior no Brasil tendo por referência a produção intelectual de Azevedo, utilizamos a obra *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* ([1943] 1963), escrita no contexto do Estado Novo (1937-1945), que faz, conforme informa o seu autor, um “retrato de corpo inteiro do Brasil”. Além disso, recorreremos ao *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e ao *Manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo* (1952)<sup>20</sup>, documentos que tiveram ampla repercussão e foram publicados no jornal *O Estado de S. Paulo*.

Entende-se que os manifestos constituem importantes fontes para a História da Educação, pois alinham posições de diferentes grupos sociais, suscitam o debate público e demarcam o pensamento social de uma determinada época histórica. Xavier (2002a), em sua obra *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*, afirma que o objetivo intrínseco desses documentos era gerar repercussão, causar impacto e clarear posições políticas. Em outro estudo, a autora atenta para o significado desses manuscritos:

Os Manifestos são sempre a formalização de um rito de transição, sua intenção é fazer uma declaração pública de doutrinas ou propósitos de interesse geral, marcar uma mudança, inaugurar um novo momento. Enquanto documento, ele pode ser tomado como um veículo por meio do qual nós podemos reconstruir o contexto histórico no qual ele foi gerado. (XAVIER, 2004, p. 3-4).

O entrecruzamento e a variedade de fontes tornam-se importantes não somente para se discutir a história e a crítica de Azevedo ao ensino superior, mas também para restituir as estratégias político-intelectuais de sistematizar e publicizar o conceito de universidade e as próprias relações de poder que estabelecia com os personagens vinculados à rede de intelectuais do jornal *O Estado de S. Paulo*. Para isso, recorreremos às conferências que Azevedo proferiu, que constam nas seguintes

---

<sup>20</sup> Manifesto dirigido ao povo e ao governo pelos fundadores da USP. Foi publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, edição de 29 de maio de 1952. Constitui um desdobramento das discussões realizadas pela Comissão dos fundadores da USP. Esse documento contou com a assinatura de Júlio de Mesquita Filho, de Almeida Junior, de Agelissau Bittencourt, de Vicente Rao, de Fonseca Teles e de Henrique Rocha Lima, membros da comissão que elaboraram o decreto da criação da USP. Sampaio Dória (Consultor Jurídico da Secretaria de Educação), em 1934, Cristiano Altenfelder Silva (Secretário de Educação), no Governo de Armando Salles de Oliveira, também tiveram ingerência decisiva para a criação da instituição.

obras: *As universidades no mundo futuro*<sup>21</sup>, publicada em 1944; *Política contra educação*, de 1936<sup>22</sup>; *As lutas políticas e a universidade*<sup>23</sup>, de 1936; *A Universidade de São Paulo*<sup>24</sup>, de 1954; *Pioneiro de uma política da cultura: para uma história da Universidade de São Paulo*<sup>25</sup>, de 1937; e *As universidades no século XX e o problema do humanismo*<sup>26</sup> de 1952.

Como pontuou Vieira (2017), as conferências se constituíram em momentos privilegiados para apreender o discurso educacional, pois eram eventos que reuniam os principais protagonistas do debate educacional, sejam indivíduos consagrados ou mesmo aqueles que ainda não dispunham de notoriedade no campo intelectual. Como pesquisadores, analisar as conferências nos permite captar a “linguagem particular” dos agentes e grupos envolvidos:

Não obstante, embora em posições diferentes, eles interagiram no processo de produção de um jogo de linguagem particular. Jogo que continha regras de enunciação compartilhadas, modos específicos de argumentação e usos variados do léxico disponível, de acordo com os horizontes ideológicos dos atores envolvidos e da natureza dos projetos em disputa. A longevidade e a frequência do evento, bem como a diversidade e as diferentes posições ocupadas pelos intelectuais engajados nas CNEs<sup>27</sup>, propiciam a decifração das continuidades e das descontinuidades presentes no interior do discurso educacional entre as décadas de 1920 e 1960. (VIEIRA, 2017, p. 23).

Associados à carreira acadêmica e profissional de Azevedo estão os debates que promoveu no interior da USP. No terceiro capítulo desta tese, para explicitar os aspectos constitutivos do conceito de universidade, notadamente o papel da FFCL, do IE, no projeto de fundação da USP, utilizamos como fonte de análise e discussão o seu discurso de posse na diretoria da FFCL - *Ainda uma vez*

---

<sup>21</sup> Conferência realizada por Fernando de Azevedo a convite da Casa do Estudante do Brasil, no Salão de Conferência da Biblioteca do Ministério Público das Relações Exteriores, no dia 22 de junho de 1944.

<sup>22</sup> Primeira Conferência organizada em 23 de outubro de 1936, na sala João Mendes, da Faculdade de Direito, por iniciativa da Universidade de São Paulo.

<sup>23</sup> Conferência realizada, a convite do reitor da Universidade de São Paulo, em 27 de outubro de 1936, na sala de João Mendes, da Faculdade de Direito.

<sup>24</sup> Estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, de 25 de janeiro de 1954, edição comemorativa do 4º Centenário da Fundação da cidade de São Paulo.

<sup>25</sup> Discurso escrito para ser proferido em março de 1937 no banquete em homenagem ao dr. Júlio de Mesquita Filho, que seria promovido por seus amigos, professores e estudantes da USP e que não se realizou, em obediência aos desejos do diretor do jornal *O Estado de S. Paulo*.

<sup>26</sup> Ensaio escrito especialmente para a obra comemorativa do 4º Centenário da Fundação da Universidade Mayor de San Marcos, de Lima, Peru, intitulada *As universidades no século XX*, organizada pela Faculdade de Educação dessa Universidade.

<sup>27</sup> Conferências Nacionais de Educação (CNEs).

*convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento* -, em 1941<sup>28</sup>, em que expôs as expectativas em torno da missão da universidade e o papel da FFCL no desenvolvimento acadêmico-científico nacional, além da oração *Entre as angústias do presente: palavras de fé aos mestres de amanhã*<sup>29</sup>, de 1941, e da conferência de encerramento dos cursos do IE, intitulada *A missão da universidade*<sup>30</sup>, de 1935.

Ainda para contribuir com a escrita do referido capítulo, lançamos mão, além desses documentos, da obra *As ciências no Brasil*, que reúne uma coleção de estudos de diversos intelectuais<sup>31</sup>, escritos sobre as distintas áreas de saber e sua situação no país: Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Geológicas e Geográficas, Ciências Químicas, Ciências Biológicas, Ciências Psicológicas e Ciências Sociais. Realizamos uma leitura detalhada do referido livro, contudo, nesse momento, utilizamos apenas a introdução da obra (AZEVEDO, 1955), na qual o autor traça um retrato da História da Ciência e sua relação com o surgimento das universidades no Brasil.

Como já ressaltado, a produção de Azevedo inclui conferências, discursos, orações, obras, palestras, projetos e manifestos atinentes às universidades no Brasil. A seleção das fontes levou em conta o objeto e os objetivos desta tese. De toda essa produção, selecionamos o *Inquérito de 1926*, pois é um marco na campanha voltada à criação das universidades no Brasil. Tratou-se de uma pesquisa encomendada pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, com o objetivo de investigar as condições do ensino superior brasileiro e lançar um novo projeto de universidade. Além dessa obra, o livro *A cultura brasileira*, de 1963, também constituiu uma referência fundamental, por traçar um “retrato de corpo inteiro do

---

<sup>28</sup> Discurso proferido em 19 de julho de 1941, ao tomar posse como diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo.

<sup>29</sup> Oração de paraninfo pronunciada no dia 4 de dezembro de 1941, na solenidade de encerramento dos cursos no Instituto de Educação de Florianópolis, em Santa Catarina.

<sup>30</sup> Conferência pronunciada em 4 de janeiro de 1935, na sessão solene de encerramento dos cursos do Instituto de Educação, da USP.

<sup>31</sup> A obra *As ciências no Brasil*, organizada em dois volumes, reúne textos dos intelectuais renomados nas respectivas áreas de pesquisa e atuação. No primeiro volume, além da introdução com caráter histórico das ciências, redigida por Azevedo, há os seguintes capítulos: A matemática no Brasil (Oliveira Castro), A astronomia no Brasil (Abrão de Moraes), A física no Brasil (Costa Ribeiro), A mineralogia e a petrografia no Brasil (Othon Henry Leonardos) e A geografia no Brasil (José Veríssimo da Costa Pereira). O segundo volume é composto pelos seguintes capítulos: A química no Brasil (Henrich Rheinboldt), A zoologia no Brasil (Olivério de Oliveira Pinto), A botânica no Brasil (Thales Martins), A psicologia no Brasil (Lourenço Filho), Economia política no Brasil (Paul Hugon), e A antropologia e a sociologia no Brasil (Fernando de Azevedo).



Brasil” e por abordar a história educacional brasileira e a própria historicidade do ensino superior. Consideramos ainda relevantes os Manifestos, seja o dos Pioneiros, de 1932 e também o Manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo (1952), ou mesmo os artigos e estudos publicados por Azevedo, com destaque ao *Estudo* de 1954. Esses documentos permitem a compreensão do pensamento social e a própria bandeira em defesa da educação pública, notadamente do ensino superior, na primeira metade do século XX. As orações, os discursos e as conferências realizados por Azevedo também serão analisados porque correspondem a momentos expressivos da trajetória dessa personagem e de sua intervenção em instituições de debate intelectual, permitindo perceber não apenas o discurso, o “clima intelectual”, assim como as discussões em torno do conceito de universidade.

Para compreendermos as experiências da FFCL, do IE, e a ideia de pesquisa científica e desinteressada no âmbito do conceito de universidade de Azevedo, no terceiro capítulo utilizamos os *Anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo*, de 1935, 1936, 1937-1938, 1939-1949, que fornecem dados fundamentais para apreendermos a organização, a estrutura, as posições, as concepções defendidas pelos docentes no início da sua fundação, além de conterem a ideia de pesquisa científica e desinteressada na USP.

Esse conjunto de fontes é tomado como monumento, requerendo um processo de problematização à luz de toda a discussão da historiografia. Jacques Le Goff (1996), em *História e Memória*, explana que a palavra monumento, do latim *monumentum*, exprime funções essenciais do espírito (*mens*), uma memória (*memini*), significando recordar, avisar, iluminar e instruir. É um legado da memória coletiva que pode evocar o passado e perpetuar a sua recordação:

Produto de um centro de poder, de uma senhoria quase sempre eclesiástica, um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder. Foi dito, justamente, que um cartulário constituía um conjunto de provas que é fundamento de direitos. É preciso ir mais longe. Ele é o testemunho de um poder polivalente e, ao mesmo tempo, cria-o. (LE GOFF, 1996, p. 548).

Para Koselleck (2006), o conceito de experiência pertence ao passado e se concretiza no presente de diversas maneiras, por meio da memória, dos vestígios, das permanências e das próprias fontes históricas. De acordo com D’Assunção (2016),

Koselleck também considera que a história é mais do que as informações presentes nas fontes, por isso, adverte quanto ao cuidado ao historicizar os conceitos, que estão intrinsecamente vinculados à conjuntura social e permeados por reminiscências, possíveis silenciamentos de diferentes sujeitos e grupos sociais, em seus contextos produção e enunciação. Nessa perspectiva:

O conhecimento histórico é sempre mais do que aquilo que se encontra nas fontes. Uma fonte pode existir previamente ao início da investigação ou ser descoberta por ela. Mas ela também pode não existir mais. Assim, o historiador vê-se na necessidade de arriscar proposições. Mas o que impede o historiador de se assegurar da história do presente ou do passado por meio, unicamente, da interpretação de fontes não é apenas sua escassez (ou, no caso da história moderna, o excesso de oferta). Toda fonte ou, mais precisamente, todo vestígio que se transforma em fonte por meio de nossas interrogações nos remete a uma história que é sempre algo mais ou algo menos que o próprio vestígio, e sempre algo diferente dele. Uma história nunca é idêntica à fonte que dela dá testemunho. Se assim fosse, toda fonte que jorra cristalina seria já a própria história que se busca conhecer. (KOSELLECK, 2006, p. 186).

De modo sintético, a partir da produção acadêmica indicada e a sua articulação com as fontes, com o objetivo geral e os específicos e as abordagens teórico-metodológicas escolhidas, esta tese está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo - *Fernando de Azevedo: homem do cultural, homem do político* -, analisamos alguns aspectos da trajetória dessa personagem, como político e reformador da educação, e os princípios do projeto de universidade derivados do *Inquérito de 1926*, além das redes de relações que estabeleceu com o grupo do jornal *O Estado de São Paulo*, representado por Júlio de Mesquita Filho, de expressiva relação profissional no que se refere à defesa da universidade pública e gratuita.

No segundo capítulo - *Fernando de Azevedo e a semântica do ensino superior no Brasil* -, discutimos a história do ensino superior brasileiro a partir da produção intelectual de Azevedo, em diálogo com a produção acadêmica que versa sobre a história das universidades brasileiras, tendo em vista as disputas entre os intelectuais envolvidos no campo educacional em defesa do ensino superior.

No terceiro capítulo - *Fernando de Azevedo e o conceito da Universidade de São Paulo (USP)* -, explicitamos os debates pela criação da FFCL e os confrontos com as escolas tradicionais de caráter tipicamente profissionalizantes. Ressaltamos, ainda, a criação da primeira Escola de Formação de Professores em nível superior, o

Instituto de Educação (IE), cujas bases estavam previstas desde o *Inquérito de 1926* e no *Código de 1933*.

## CAPÍTULO 1

### **FERNANDO DE AZEVEDO: “HOMEM DO CULTURAL”, “HOMEM DO POLÍTICO”**

Este capítulo tem por objetivo apontar e analisar alguns aspectos da trajetória intelectual de Fernando de Azevedo e as suas primeiras ações, visando a sistematizar um conceito de universidade na primeira metade do século XX, notadamente no contexto do lançamento do *Inquérito de 1926* e de suas relações com os grupos do campo político e da imprensa de São Paulo. Essa personagem esteve envolvida em campanhas, inquéritos, reformas, petições, decretos e projetos de lei que almejavam uma reforma da nação brasileira, tendo em vista a necessidade de um novo conceito de universidade. Entretanto, interessamo-nos pela sua atuação na imprensa e suas primeiras relações com aqueles sujeitos que acreditavam integrar uma certa elite cultural e política.

Nos anos 1920, o Brasil era um país predominantemente agrícola. A cidade de São Paulo era considerada o epicentro cultural e econômico do país, por isso, passava por intensas transformações econômicas devido ao desenvolvimento da industrialização e à necessidade de novas estradas de ferro. Nesse período, ocorreram diversos levantes e greves de operários que reivindicavam direitos e melhores condições de trabalho. Do campo das artes e da literatura emanava a necessidade de valorização da cultura nacional.

Os intelectuais eram representados por advogados, médicos, jornalistas, escritores e educadores, que ocupavam cargos e postos governamentais de destaque no Brasil, e eles participavam intensamente da vida pública, a fim de promover uma mudança da visão de mundo, demarcando episódios e acontecimentos decisivos na história educacional brasileira. Tais eventos eram amplamente divulgados pela imprensa, que servia como uma espécie de porta-voz dos intelectuais para publicações, debates e divulgações das cartas, dos manifestos, das leis, dos decretos e das campanhas que reivindicavam a necessidade de uma nova política educacional brasileira, desde o jardim de infância até a universidade, e de uma mudança econômica, política e cultural do país.

Nesse contexto, a imprensa ocupou papel central nos projetos e intervenções intelectuais. O jornal *O Estado de S. Paulo* era um dos expoentes da imprensa paulistana e um locus de debate intelectual, compartilhando os interesses e as

propostas do grupo da “comunhão paulista” no que se referia à sistematização e à criação de universidades no Brasil e de outras questões atinentes ao desenvolvimento econômico, político, cultural e educacional, sobretudo do estado de São Paulo. A partir de 1923, Fernando de Azevedo se tonou um dos redatores do jornal, passando a fazer parte do chamado grupo da “comunhão paulista”. Lançou o *Inquérito de 1926*, um marco em sua trajetória intelectual e na história político-educacional brasileira, pois investigou, debateu e coletou dados sobre a educação pública brasileira com o intuito de elaborar uma proposta educacional a partir de novos princípios educacionais.

As intervenções de Fernando de Azevedo no jornal *O Estado de S. Paulo* culminaram em um movimento político-educacional da imprensa paulista e em um momento de notabilidade e de afirmação de suas posições intelectuais em defesa da educação pública nacional, mormente no que concernia à criação das universidades como prospecto de produção científica e de formação humana, assinalando a emergência dessas instituições para o desenvolvimento cultural, político e econômico das novas gerações, tendo em vista uma nova sociedade.

## 1.1 DAS HERANÇAS SOCIAIS E CULTURAIS À PROJEÇÃO NOS MEIOS INTELECTUAIS

A trajetória de Fernando de Azevedo foi marcada pela amplitude cultural dos seus interesses em diferentes espaços de atuação, envolvendo debates e ações em torno das temáticas concernentes à crítica literária, à cultura, à educação física, à defesa da educação pública e à fundação de universidades, as quais contribuiriam com o desenvolvimento científico nacional. Entre seus trabalhos, ações e intervenções culturais na arena pública, foi redator do jornal *O Estado de S. Paulo*, onde lançou o *Inquérito de 1926*, foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), onde reformou a instrução pública da capital republicana, redigiu o *Código de 1933* no estado de São Paulo, que propunha uma nova organização educacional e foi relator do projeto de criação da USP, em 1934.

Nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, em 1894, e faleceu na cidade de São Paulo, em 1974, aos 80 anos. Em sua obra *História de minha vida* (1971), Azevedo apresenta dados importantes de sua trajetória familiar, informando que era filho de Francisco Eugênio de Azevedo e de Sara Lemos Almeida. No que concerne à família paterna, afirma que seu pai era “um moço de família rica” e

“importante no Rio de Janeiro”, sendo filho de Francisco Eugênio Procópio Junqueira de Azevedo e de Emerenciana Botelho Junqueira de Azevedo. Ainda sobre a família dos pais, ele relata:

Moravam seus pais numa quinta magnífica que confinava com a Quinta da Boa Vista, - quinta em que residia o Imperador Pedro II. Eram vizinhos, ele e o Imperador, com quem frequentemente conversava, sobre ou através da cerca, quando se viam, ao passearem por suas quintas. Saudavam-se, e como vizinhos que eram e se tornaram amigos, trocavam algumas palavras e impressões. Além da quinta em que se erguia sua casa senhorial, era um dos fundadores e acionistas da Companhia de Bondes, a tração animal, Jardim Botânico. Um poderoso industrial. (AZEVEDO, 1971, p. 7).

Com relação à família do lado de sua mãe, Sara Lemos de Almeida, Azevedo destaca que era mais “simples e modesta”. Filha de Francisca Lemos, de tradicional família de São Gonçalo de Sapucaí, MG, e de Domingos Correa de Almeida, “imigrante português que veio a trabalho ao Brasil ainda rapaz”, empregando-se posteriormente como auxiliar de gerente no Rio de Janeiro, em seguida foi residir em São Gonçalo:

O pai de minha mãe, meu avô Domingos, um português que, como já lembrei, emigrou, ainda rapazinho, para o Brasil, onde passou por duras provações. Minha mãe descendia da família Lemos, família tradicional, em que havia mais pobres do que ricos. Um deles, o Barão do Rio Verde, seu tio-avô, era uma das figuras mais importantes e de maior prestígio de S. Gonçalo. Homem forte e saudável, de bela aparência, chamava a atenção de todos quando saía a cavalo, a caminho de sua ou de suas fazendas. Morava no maior e mais importante sobrado no alto da cidade. Era homem que se impunha ao respeito de todos por suas qualidades e iniciativas. Foi ele quem fundou a primeira indústria em Minas e teve a ideia de mandar filhos à Europa, não para estudarem Direito ou Medicina, mas para trabalharem em fábricas e se aperfeiçoarem nas técnicas da indústria de calçados e chapéus. (AZEVEDO, 1971, p. 8).

Como narrado pelo próprio autor, Azevedo é proveniente de famílias de prestígio econômico e com notabilidade social, algo que lhe conferiu reconhecimento institucional e social. E certamente essas posições tornaram possível que estudasse em importantes instituições escolares, financiadas pelas famílias de estratos sociais superiores. A formação de Azevedo foi realizada em locais dirigidos pelos padres jesuítas. Os anos iniciais do seu percurso escolar foram marcados por variados estudos das Línguas Clássicas, Latim, Literatura Grega e Latina, Poética e Retórica. O ensino primário foi cursado no Colégio São Francisco Lentz, em São Gonçalo de Sapucaí (1900-1902), sua terra natal.

O ensino secundário, por sua vez, ele cursou no Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, RJ (1903-1909), sendo que a continuidade dos estudos ocorreu quando realizou o noviciado na Companhia de Jesus em Campanha, MG (1909-1914)<sup>32</sup>. Nessa instituição, Azevedo esteve sob os cuidados do padre Leonel Franca<sup>33</sup>, um dos representativos intelectuais responsáveis pela orientação dos que ingressavam para fazer seus estudos na Companhia de Jesus. Azevedo se manteve por dois anos na Casa do Noviciado, local de adaptação aos estudantes que ingressam na vida religiosa. No entanto, Azevedo passou por períodos de reflexões sob a supervisão dos padres jesuítas, até que renunciou à vida religiosa, concluindo o noviciado no Colégio em São Luiz, em Itu, SP, em 1914. Esse momento é assim relatado por ele:

O padre-superior entendeu mandar-me para Itaici, perto de Itu, onde tinham os jesuítas uma residência, para, naquele recolhimento, fazer quarenta dias de retiro espiritual. Exames de consciência, horas e horas de meditação, penitências e confissões, tudo com o objetivo de proceder a uma sondagem de minha verdadeira inclinação. Presentes eu tinha, a toda a hora, os *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola, o fundador da Companhia. Por eles norteava minhas pesquisas, sem preconceitos e sem prevenções. Porque nem eu mesmo sabia bem claramente o que queria ou estava no mais íntimo de mim mesmo. O que desejava a Companhia, era o mesmo que estava nos meus propósitos. Conhecer-me a mim mesmo, as minhas tendências, para uma resolução definitiva. Não tendo bastado para isso o recolhimento e o retiro espiritual em Itaici, determinou meu superior, que fosse para o Colégio de São Luís, em Itu, como provação durante um ano em que exerceria o magistério, na qualidade de um “escolástico”. (AZEVEDO, 1971, p. 27, grifo do autor).

Após a renunciar à vida religiosa, Azevedo partiu para o Rio de Janeiro em busca de novos caminhos e no intuito de firmar a sua carreira profissional, tentando um cargo na diplomacia no Palácio do Itamaraty, então sede (de 1899 a 1970) do Ministério das Relações Exteriores, cuja finalidade era intermediar as relações do Brasil com os países parceiros. Além disso, ele tentou ingressar na Escola Naval, da

---

<sup>32</sup> O Colégio Anchieta (1886-1922) e o Colégio São Luiz em Itu, SP (1867-1917), foram instituições fundadas pelos jesuítas oitenta e três anos depois de sua expulsão pelo ministro Marquês de Pombal. Assim, “[...] esses dois colégios, o de São Luiz e o de Anchieta, dois dos mais reputados do seu tempo, prestaram serviços inestimáveis à educação da mocidade, este em cerca de 40 anos, e aquele, durante meio século de existência.” (AZEVEDO, 1963, p. 593).

<sup>33</sup> Leonel Edgard da Silva Franca (1893-1948) foi um dos representativos educadores da Companhia de Jesus. Estudou em instituições de destaque nacional: Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, RJ (1906). Finalizado o noviciado, entre 1912 e 1915 frequentou o Curso de Filosofia em Roma. De 1915 a 1919 exerceu o magistério no Colégio Santo Inácio. Ocupou importantes cargos no campo educacional brasileiro (ALEIXO, 2004). Para mais informações, consultar a seguinte tese: OLIVEIRA, Natalia Cristina de. **Trajectoria intelectual do jesuíta Leonel Franca: educação e catolicismo (1923-1948)**. 2018. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

Marinha da Guerra, mas o seu ingresso não foi possível, pois as vagas, em conformidade com os princípios e as regras, eram atribuídas aos filhos dos oficiais da Armada Brasileira.

Fernando de Azevedo comenta que o seu interesse pela diplomacia era proveniente do gosto pelas “viagens e o conhecimento de outros continentes”, o “alcance e interesse nacional e internacional”. Com relação à Marinha, o que o motivava era o “gosto do comando” e o “exercício da autoridade”. É possível observarmos, nesse início da sua trajetória profissional, um interesse por profissões de prestígio e a necessidade de se sintonizar com o debate e com os assuntos relacionados com a vida brasileira. Despontavam em seu discurso as primeiras tentativas de afirmação de posições nos lugares de publicidade, angariando legitimidade, destaque e hierarquização nacional. Tais iniciativas e investidas de Azevedo em cargos de relevância institucional e social podem ser compreendidas a partir de Bourdieu, quando este destaca que a afirmação do intelectual também ocorre a partir de uma espécie de acúmulo de capital pessoal, uma busca de popularidade, de reconhecimento e reputação social:

Aquele que é investido de um capital de função, equivalente à “graça institucional” ou ao “carisma de função” do sacerdote, pode não possuir qualquer outra “qualificação” a não ser a que a instituição lhe outorga pelo ato de investidura. E é ainda a instituição que controla o acesso de *notoriedade pessoal*, controlando, por exemplo, o acesso às posições mais em vista (a de secretário-geral ou de porta-voz) ou aos lugares de publicidade (como atualmente a televisão ou as conferências de imprensa), embora o detentor de um capital delegado possa sempre obter o capital pessoal por meio de uma estratégia sutil, a qual consiste em tomar, em relação à instituição, o máximo de distância compatível com a manutenção da pertença e da conservação das vantagens correlativas. (BOURDIEU, 2006, p. 193, grifo do autor).

Ainda em busca de novos caminhos, no Rio de Janeiro, em 1915, começou a trabalhar no Cais do Porto, no *Lloyd Brasileiro*<sup>34</sup>, uma importante companhia de navegação que auxiliaria a Armada Nacional em caso de guerra. A passagem pela Companhia do *Lloyd* foi um momento expressivo da carreira de Azevedo, pois foi

---

<sup>34</sup> O Lloyd Brasileiro foi criado pelo Decreto nº 208, de 19 de fevereiro de 1890, tornando-se uma grande companhia de navegação no Brasil. “Com o objetivo de efetivamente criar uma companhia de navegação transoceânica, o Barão de Jaceguay reuniu-se com os capitalistas Antonio Paulo de Mello Barreto e Manuel José da Fonseca, e, amparados pelos diretores da Companhia Nacional de Navegação, encaminharam ao Ministério da Agricultura um pedido de autorização para organizar o Lloyd Brasileiro.” (GOULARTI FILHO, 2009, p. 80). Entretanto, a companhia de navegação passou por inúmeras dificuldades financeiras, sendo extinta em 1997.



nesse momento - em que trabalhou como conferente de cargas e descargas, mercadorias e verificação de máquinas de calcular fretes e pagamentos de transporte -, que ele leu obras de Sociologia. Em suas memórias, o intelectual afirma que, nesse período, lia as obras de Émile Durkheim<sup>35</sup>, Karl Marx<sup>36</sup> e Engels<sup>37</sup>, que o estimulavam a pensar a realidade do país. Ele reconhecia as diferenças entre as obras, mas se valia da contribuição das teorias<sup>38</sup> para pensar a realidade do país, destacando, todavia, que a leitura de Marx e Engels o levou a uma “[...] tomada de ‘posição política’ em face de suas análises, da estrutura social e econômica [...]”, enquanto, a partir dos escritos de Durkheim e de sua escola sociológica, percebia “[...] a natureza e os fundamentos de uma ciência nova, a Sociologia”. (AZEVEDO, 1971, p. 210). Assim:

Rigorosamente fiel ao princípio, que impõe distinção fundamental entre ciência e ideologia, eu acabei tornando-me sob a inspiração de Karl Marx, um socialista, e, sob outras influências, - as de Durkheim, - sociólogo e um dos fundadores da Sociologia no Brasil. Minhas ideias socialistas, vindas de leituras e reflexões, tomaram novo impulso com o convívio com estivadores, no Cais do Porto, do Rio de Janeiro. Nós, - eu então, conferente do Lóide [sic] Brasileiro, e eles, estivadores, à mesma mesa, em horas de almoço. (AZEVEDO, 1971, p. 210).

No contexto das primeiras décadas do século XX, não havia universidades no Brasil, mas cursos de ensino superior especializados em Engenharia, Direito e Medicina<sup>39</sup>. Esses eram considerados cursos de prestígio e frequentados pela elite, sendo dedicados à formação de bacharéis para ocupar quadros burocráticos e

---

<sup>35</sup> Émile Durkheim (1858-1917) foi um dos expressivos pensadores sociais. Nascido em Épinal, na França, dedicou-se à Educação, à Sociologia, à Psicologia e à Filosofia. Durkheim fundou a Escola Francesa de Sociologia. No Brasil, as concepções durkheimianas tiveram destaque na consolidação da Sociologia Educacional no rol das ciências-fonte da educação das Escolas Normais do país. A preocupação com o caráter científico e com a natureza sociológica do fenômeno educacional balizou a proposta pedagógica de Fernando de Azevedo no *Manifesto* de 1932 e nas obras subsequentes - *Princípios de Sociologia* ([1935] 1958a) e *Sociologia Educacional* ([1940] 1958b) -, manuais de referência nos programas das Escolas Normais e no ensino superior brasileiro e, por conseguinte, a própria abordagem teórico-metodológica da obra *A cultura brasileira* ([1943] 1963).

<sup>36</sup> Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo e político alemão de expressividade no século XIX.

<sup>37</sup> Karl Marx (1818-1883) foi um dos pensadores mais renomados do século XIX, filósofo, revolucionário e socialista alemão.

<sup>38</sup> Ao longo dos estudos da obra de Azevedo é perceptível a grande influência da teoria sociológica de Émile Durkheim e da Escola Francesa de Sociologia em suas produções. Contudo, em sua vasta obra, dialogou com conceitos e teorias de distintos pensadores, aliando-os para pensar, explicar, afirmar, confirmar as suas posições, de modo a interpretar a realidade do país.

<sup>39</sup> Daniel Pécaut (1990) afirma que, em geral, nessa época, o intelectual brasileiro apresentava comumente três perfis: o de advogado (doutrinários de tendência autoritária com formação jurídica), o de engenheiro (sintonizado aos princípios positivistas alinhado a uma visão técnica do poder) e o de homem de cultura.

institucionais do Estado Nacional<sup>40</sup>. Nesse âmbito, destaca-se a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, onde Azevedo diplomou-se em Ciências Jurídicas e Sociais<sup>41</sup> no ano de 1918.

Embora não tenha exercido a profissão de advogado, a formação jurídica lhe conferiu respeitabilidade nos meios acadêmicos e institucionais em que circulava, pois os acadêmicos que frequentassem os cursos jurídicos, conforme explica Miceli (2001, p. 115), tinham uma certa “legitimidade escolar” para ocupar cargos em postos governamentais, no magistério superior e na própria magistratura. Assim, o diplomado em Ciências Jurídicas e Sociais recebia certa “competência cultural”, com um “valor convencional” constante no que se referia ao “respeito à cultura”, à “alquimia social” e ao capital cultural que possuiria naquele momento histórico (BOURDIEU, 2014, p. 86-87).

Concomitantemente ao curso superior que realizava, Fernando de Azevedo foi professor de Latim e Psicologia no Ginásio do Estado, em Belo Horizonte, MG (1914-1917), substituindo professores, momento em que iniciou os seus estudos no campo da Educação Física, publicando a sua primeira obra intitulada *A poesia do corpo*, tese apresentada em concurso como requisito para ocupar o cargo de professor da referida disciplina no Ginásio do Estado. O estudo realizado por Azevedo ganhou as pautas da imprensa local, gerando repercussões que lhe abririam portas e que chamaram a atenção dos governantes locais. Ele ainda lecionou aulas particulares de Latim no Ginásio Anglo-Brasileiro, em São Paulo (1917-1920), e, posteriormente, foi convidado para o cargo de professor na Escola Normal da Praça, na gestão de Sampaio Dória, em 1920.

Apesar da carreira dedicada ao magistério, foi a partir da sua atuação como jornalista que Azevedo projetou-se como protagonista educacional e político

---

<sup>40</sup> Sergio Miceli (2001, p. 115) ressalta que, durante a Primeira República, as Faculdades de Direito concentravam inúmeras funções políticas e culturais, buscando a integração intelectual, política e moral dos “herdeiros de uma classe dispersa de proprietários rurais”, aos quais se conferia certa “legitimidade escolar” e preparava os indivíduos para assumir postos parlamentares e cargos administrativos nas burocracias, o magistério superior e a própria magistratura.

<sup>41</sup> Em sua dissertação, Almeida Filho (2015) discutiu a história do ensino jurídico na formação da elite de bacharéis do Brasil e sua relação com a maçonaria, argumentando que esses cursos foram criados a partir de 1827, em Olinda, Recife e São Paulo, com a função precípua de formar uma elite dirigente para o Estado durante os séculos XIX e XX. Tais cursos foram inspirados no ideário da reforma pombalina de 1771, contendo princípios e ideias pautados pela ciência, pela razão e pelo liberalismo. O autor analisa, ainda, a intrínseca relação desses cursos com os princípios da maçonaria a partir das chamadas sociedades secretas (membros da Bucha), em que os estudantes se reuniam e discutiam as ideias maçônicas, que contribuíram com a proclamação do regime republicano com a ajuda dos militares.

(BALDAN, 2015). Em 1917, iniciou como jornalista em um dos principais veículos da imprensa brasileira, o *Correio Paulistano*<sup>42</sup>. Redigia a crítica literária divulgando notícias, reportagens, acontecimentos e estudos dedicados à vida brasileira, à literatura e à Antiguidade Clássica<sup>43</sup>.

Dessa forma, a convivência e o trabalho no jornal propiciaram a Azevedo capital social, isto é, prestígio, fama e reputação, que lhe conferiam legitimidade, decorrentes das relações que estabelecia com jornalistas, poetas, artistas e escritores que se dedicavam à vida brasileira, conforme observamos em seus relatos:

A passagem pelo *Correio Paulistano* teve, para mim em minha vida, grande importância. Não só pela publicação de trabalhos que tiveram a mais favorável das repercussões, como também por ter-me posto em contato com jornalistas e com homens públicos em evidência naquele momento. Jornalista e poeta, como um Menotti del Picchia, comunicativo e exuberante, capaz de nos fazer esquecer compromissos e trabalho pelo prazer de ouvi-lo. Um Fonseca, secretário do jornal, seguro e sagaz, um João Silveira, da redação, retraído e um pouco fechado, irmão do meu inesquecível amigo Alarico Silveira, e do Valdomiro Silveira, autor de um livro de contos, *Os Caboclos*. E de tantos e tantos outros com quem cruzei nas minhas horas de trabalho e fora delas. (AZEVEDO, 1971, p. 62, grifo do autor).

A expressividade e as relações que Azevedo estabeleceu no *Correio Paulistano* abriram perspectivas para iniciativas posteriores, como o convite do jornalista Júlio de Mesquita Filho para que fosse redator do jornal *O Estado de S. Paulo*, intensificando a atuação e a projeção intelectual de Azevedo com a imprensa paulista, ou seja, com a própria rede de intelectuais da Comunhão Paulista nos debates da educação pública, notadamente nas questões atinentes ao ensino superior a partir de 1923. Azevedo trabalhou como articulista no jornal *O Estado de S. Paulo*, e uma das suas iniciativas fundamentais foi o lançamento do *Inquérito de 1926*. Conforme ressalta Irene Cardoso (1982), “O *Inquérito de 1926*, a principal iniciativa

---

<sup>42</sup> Thalassa (2007), em sua dissertação de mestrado, historiciza o surgimento do *Correio Paulistano*, relatando que “[...] à época de sua fundação, ele foi o primeiro jornal independente não atrelado a um partido político ou a uma escola literária; o primeiro a ser publicado diariamente em São Paulo e por longo período de tempo; o primeiro a ser impresso em máquina de aço (abandonando o sistema de prelo manual à mão escrava capaz de rodar apenas 25 jornais por hora); o primeiro que montou oficinas a vapor; o primeiro que saiu às segundas-feiras; o primeiro a ser impresso numa máquina rotativa e o primeiro a sair em grande formato. Foi ainda o primeiro jornal matutino a estampar clichês e a contratar fotógrafos para seu corpo de redação, num momento em que notícias ilustradas eram privativas dos ‘vespertinos escandalosos’ (sim, a neoplasiada imprensa já germinava suas células...). Foi o segundo a usar linotipos e o terceiro a completar um centenário em plena circulação no Brasil.” (THALASSA, 2007, p. 2).

<sup>43</sup> Esses estudos foram publicados nas obras *No tempo de Petrólio*, em 1923, e *Jardins de Salústio*, em 1924.

que constitui a campanha do jornal, neste período, foi publicado ao longo de vários meses e considerado um marco do movimento que resultou na criação da Universidade.” (CARDOSO, 1982, p. 62, grifo da autora).

É possível notar uma estreita ligação de Fernando de Azevedo com Júlio de Mesquita Filho<sup>44</sup>, proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*. Em sua trajetória, Mesquita Filho vinculou-se aos princípios do positivismo, do abolicionismo e do próprio ideário republicano. Sendo assim, as suas posições estavam associadas aos demais integrantes do grupo d’ *O Estado de S. Paulo*, bem como às próprias convicções de Fernando de Azevedo, que foram cruciais no processo de criação das universidades no Brasil, especialmente da USP, em 1934. A respeito de Mesquita Filho, Lima (2008) relata que:

Além do crescimento de sua força dentro do jornalismo, sua ligação com Rui Barbosa [...] a intensificação das atividades políticas, [...] o próprio ingresso na Liga Nacionalista, acentuaram seu poder de atuação e persuasão que sempre conduziram suas ações e, em 1919, foi eleito ao Conselho Deliberativo da mesma. No ano seguinte, em 1920, assumiu a secretaria de redação do jornal *O Estado de S. Paulo*, juntamente com Amadeu Amaral, e tem como redator-chefe Rangel Pestana. Dessa forma, seu crescimento dentro da política e do próprio jornalismo contribuíram para o seu amadurecimento profissional, assim “passo a passo, a figura política do jornalista consolida-se perante a sociedade e traçam importantes feitos para que Mesquita Filho se tornasse um grande articulador de ideias”. (LIMA, 2008, p. 14).

A campanha do *Inquérito de 1926* foi articulada por Fernando de Azevedo a pedido de Júlio de Mesquita Filho para *O Estado de S. Paulo*. Ao longo de quatro meses o material produzido foi publicado no referido jornal: compunha-se das respostas de professores do ensino normal e secundário, por docentes de diversas escolas superiores dos cursos de Medicina, Direito, Engenharia, além de jornalistas. A campanha partiu da constatação inicial a respeito da instrução pública em São Paulo, em que havia a ausência de uma política de educação, que deveria ser pautada

---

<sup>44</sup> Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) foi um dos importantes jornalistas brasileiros. Em sua dissertação intitulada *Júlio de Mesquita Filho - entre máquina de escrever e a política: o discurso como elo entre o líder civil e o jornalista na cobertura da Revolução de 32 pelo jornal O Estado de São Paulo*, Lima (2008) faz um importante estudo sobre a trajetória de Mesquita Filho, que nasceu no Largo da Liberdade, em uma estrutura familiar que já dispunha de benesses e prestígio político no país. Iniciou seus estudos na Europa e retornou em 1910. Passado um ano, ingressou na Faculdade de Direito, tornando-se redator do *Estadinho*, edição noturna de *O Estado de S. Paulo*. Formou-se em 1916, em Ciências Políticas e Sociais. Durante a graduação, colaborou com importantes jornais acadêmicos, como a *República* e *Gazeta*.

não por indivíduos, mas por princípios. Sendo assim, questionava-se a falta de uma *elite orientadora* devido ao fato de predominar na história brasileira uma composição precária dos governantes, conforme aponta Cardoso (1982):

É a elite que teria condições de propor um projeto para a racionalidade que estivesse acima das paixões partidárias, na medida em que ela é concebida como composta pelas iniciativas particulares, esclarecidas e sustentadas em todas as classes e direções. (CARDOSO, 1982, p. 29).

Nesse contexto, as preocupações da intelectualidade centravam-se no problema da identidade nacional e das instituições. O problema fundamental das elites consistia em organizar a nação brasileira. Assim, recorreram-se a diversos empreendimentos educacionais para formalizar esse projeto político, pois “[...] dela [a nação] os intelectuais têm ainda mais motivos para participar, na medida em que constitui um fato indissolúvelmente cultural e político: forjar um povo também é forjar uma cultura capaz de assegurar a sua unidade.” (PÉCAUT, 1990, p. 15). No entanto, Pécaut (1990) pondera:

É verdade que nem todos os intelectuais da época partilham das mesmas concepções políticas. Muitos simpatizam com os diversos movimentos autoritários surgidos após 1930, ou mais tarde aderem ao Estado Novo instaurado em 1937. Outros mantêm-se distantes dessa questão. Em sua grande maioria, contudo, mostram-se de acordo quanto à rejeição da democracia representativa e ao fortalecimento das funções do Estado. Acatam também a prioridade do imperativo nacional e aderem, explicitamente ou não, a uma visão hierárquica da ordem social. Assim, apesar de suas discordâncias, convergem na reivindicação de um *status* de elite dirigente, em defesa da ideia de que não há outro caminho para o progresso senão o que consiste em agir de cima” e “dar forma” à sociedade. (PÉCAUT, 1990, p. 15).

Foi nesse sentido que o *Inquérito de 1926* configurou-se como um momento de expressividade da trajetória de Azevedo na imprensa brasileira, pois alicerçou outras iniciativas e propostas, como reformador da instrução pública no Distrito Federal (1927-1931) ou mesmo como formulador de novas mobilizações intelectuais em defesa das universidades, como a própria redação do *Manifesto dos Pioneiros* de 1932. Cardoso (1982) enfatiza que “[...] a educação no *Inquérito* é entendida como educação pública, sendo, portanto, o Estado o grande promotor educacional.” (CARDOSO, 1982, p. 29). No projeto da educação pública, a criação das universidades tornou-se o “nervo central” da nova política educacional.

Na próxima seção, reconstituímos outras facetas da trajetória intelectual de Fernando de Azevedo e as suas relações com as elites políticas e culturais de São Paulo que participaram do *Inquérito de 1926*.

## 1.2 NOS MEANDROS DA POLÍTICA: O PAPEL DAS ELITES PAULISTAS

A trajetória de Fernando de Azevedo, a partir dos anos 1920, foi marcada pela intensa participação na vida pública. O intelectual foi responsável por diversas campanhas e propostas visando à reconstrução nacional por meio de novas bases racionais. Nesse sentido, a imprensa foi uma espécie de porta-voz da intelectualidade no que se refere à propagação de propostas, de projetos e mesmo com relação às denúncias sobre a necessidade de um país que tivesse por meta o progressivo desenvolvimento econômico e cultural brasileiro. Segundo Pécaut (1990):

Essa modernidade contraditória trouxe também, pelo menos potencialmente, o engajamento político dos que a defenderam: de fato, o debate entre o cosmopolitismo e o nacionalismo ocuparia o centro da questão política tal como esta se colocaria nos anos seguintes. O Modernismo mostrou ainda que o plano cultural e o político são indissociáveis; transformar uma nação latente em nação-sujeito supõe um empreendimento em ambos os níveis. Raros foram os participantes da Semana de Arte Moderna que não se alinharam, logo depois, como militantes no terreno do nacionalismo: seja o nacionalismo ou o nacionalismo progressista, nacionalismo patriótico ou nacionalismo esclarecido. (PÉCAUT, 1990, p. 27).

Elevaram-se, desse modo, as expectativas quanto à necessidade de uma nova sociedade. O lançamento do *Inquérito* situou-se nas propostas do chamado “grupo do Estado” ao qual Azevedo era vinculado. Esses intelectuais, como argumenta Cardoso (1982, p. 40), partiam da constatação de uma suposta crise das oligarquias, ou seja, de uma decadência política que se evidenciou com a implantação da República. Esse declínio era justificado pela “ausência de uma elite” que “tivesse visão política”, que fosse capaz de “propor um projeto político para a nacionalidade” e mesmo quanto a uma suposta “deturpação dos valores republicanos”. Almejava-se, nesse sentido, a “instalação da democracia” e a “restauração dos princípios democráticos da República”.

A campanha promovida por Fernando de Azevedo durou quatro meses e partiu da constatação de uma suposta inexistência de uma política educacional no Brasil. O espaço de experiência e os acontecimentos passados não condiziam mais

com as reais necessidades. Em outras palavras, existiam reformas que não correspondiam às verdadeiras demandas educacionais do país, já que se caracterizavam pela falta de “espírito de finalidade”, “sistema de ideias” e de uma “cultura original”, além da ausência absoluta de institutos de alta cultura, de pesquisa livre e desinteressada que estivesse voltada ao progresso das ciências e da cultura. Tudo isso apontava para o horizonte de expectativas, para a necessidade de se formar uma nova nação a partir de uma “[...] colmeia de homens, de educadores e homens públicos, - de homens novos para tempos novos.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 8).

A proposta de um novo conceito de elite<sup>45</sup> orientadora balizou a proposta do *Inquérito de 1926* e a própria trajetória intelectual de Fernando de Azevedo. Ao se discutir a ideia de elite, a partir dos depoentes do inventário organizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, é importante lembrar que diversos intelectuais já haviam produzido projetos, escritos, propostas e debates tendo por meta primordial a formação das elites, que ganhariam lugar de destaque no século XIX com a “geração de 1870”. O movimento, conforme afirma Alonso (2000), se constituiu em um momento de afirmação da figura dos intelectuais no contexto brasileiro, pois coordenaram-se ações de contestação ao *status quo* imperial com uma crítica coletiva ao regime monarquista, às instituições, às práticas, aos valores e aos modos de agir, assumindo mais feições de cunho reformista do que propriamente revolucionárias. Alonso (2000) complementa:

O movimento intelectual comunga com o *status quo* a opção pela reforma ao invés da revolução. Os projetos de todos os grupos têm por ponto de fuga a mudança controlada das instituições. A política científica fornece elementos para um novo tipo de elitismo. As mudanças no sentido da modernização social e econômica e da universalização da participação política rompem com o critério de propriedade como base da comunidade política. Mas são compensadas pela criação de uma nova elite político-intelectual para gerir as reformas: uma *intelligentsia*. O elitismo aparece também na reedição da solução pedagógica: a criação do próprio povo pelo Estado. Essa vocação antipopular do movimento ajuda a explicar a recepção da política positiva em detrimento das teorias da revolução, também disponíveis em fins do século XIX. (ALONSO, 2000, p. 49).

---

<sup>45</sup> A ideia de “elite” é ampla e multifacetada e, conforme aponta Monteiro (2010), tem uma ideia um tanto imprecisa, porém, de forma geral, refere-se àqueles indivíduos supostamente melhores e mais bem posicionados na estrutura social. Nessa direção, Borges (2010) salienta que “o conceito de elite é antes de tudo uma categoria instrumental e, enquanto tal, deve ser contextualizado para o objeto de estudo que se quer empreender. Em história e em ciências sociais, elite é um termo polivalente que assume facetas diversas dependendo do adjetivo que o qualifica: política, econômica e militar, para ficar em três exemplos. Mas mesmo qualificado, este termo ainda denota imprecisões.” (BORGES, 2010, p. 1).

Essa elite de intelectuais<sup>46</sup> tinha a sua formação realizada na Universidade de Coimbra<sup>47</sup>, e foi somente com a Independência que ocorreu a criação das Faculdades de Direito a partir de cursos profissionalizantes. José Murilo de Carvalho (2006, p. 65), em *A construção da ordem: a elite política imperial*, refere-se à elite como uma “ilha de letrados num mar de analfabetos”, haja vista que a maioria da população não era alfabetizada e havia um incipiente número de cursos superiores profissionalizantes cuja função era formar a elite para ocupar os cargos burocráticos do Estado Nacional. Desse modo:

A homogeneidade e o treinamento foram características marcantes da elite política portuguesa, criadora do Estado Absolutista. Uma das políticas dessa elite foi reproduzir na colônia uma outra elite feita à sua imagem e semelhança. A elite brasileira, sobretudo, na primeira metade do século XIX, teve treinamento em Coimbra, concentrando na formação jurídica, e tornou-se, em sua grande maioria, parte do funcionalismo público, sobretudo da magistratura e do exército. Essa transposição de um grupo dirigente teve talvez maior importância que a transposição da própria Corte Portuguesa e foi fenômeno único na América. (CARVALHO, 2006, p. 37).

Em sua dissertação, Almeida Filho (2015) afirma que alguns membros da elite de bacharéis eram formados em conformidade com os princípios da maçonaria, em sociedades secretas que influenciavam os estudantes dos cursos jurídicos e da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo. Nesses cursos, nos seminários e nos debates intelectuais realizados, havia a propagação das novas

---

<sup>46</sup> Em um estudo sobre as universidades brasileiras, Barreto e Filgueira (2007) afirmam que os brasileiros de mais recursos estudavam em Portugal. Além disso, “do início da colonização até o ano de 1800, 2.122 brasileiros foram ter à Universidade de Coimbra: 2 em 1577, 76 de 1601 a 1650, 278 de 1651 a 1700, 759 de 1701 a 1750 e 994 de 1751 a 1800.” (BARRETO; FILGUEIRA, 2007, p. 1782).

<sup>47</sup> A Universidade de Coimbra foi criada em Lisboa, em 1290, e transferida para Coimbra em 1308. Sendo de origem francesa, predominavam na Universidade portuguesa as orientações jurídicas francesas e italianas já profundamente marcadas pelo direito romano. Um dos principais centros do ensino desse direito era a Universidade de Bolonha, que forneceu vários romanistas a Coimbra, os quais ficariam conhecidos como os “bolônios” (CARVALHO, 2006). A Universidade de Coimbra, “[...] uma das mais antigas universidades europeias [...]” foi fundada a partir de uma carta de 12 de novembro de 1288, dirigida ao Papa Nicolau IV, solicitando-lhe a criação de um Estudo Geral no Reino de Portugal. O documento teve como signatários os abades e priores dos principais mosteiros portugueses, que se comprometiam a usar as rendas de suas instituições para pagar aos mestres e doutores do Studium. O Rei D. Dinis, em carta régia de 1º de março de 1290, amplia os privilégios do Studium, e o papa publica uma bula em 9 de agosto do mesmo ano, autorizando o pagamento dos salários com as rendas eclesiásticas e concedendo privilégios aos professores e alunos. Por esta razão as duas datas, 1288 e 1290, costumam ser invocadas como marco fundador da Universidade de Coimbra. Ela, todavia, foi fundada em Lisboa, sendo mudada para a rival Coimbra em 1308. A partir daí seguiram-se várias mudanças de uma cidade para a outra, até que em 1537 o Rei D. João III a fixou definitivamente às margens do Mondego.” (BARRETO; FILGUEIRA, p. 1780-1781).



correntes de pensamento, denominadas de “libertárias”, “positivistas” e “republicanas”, e que eram cultuadas pelos estudantes, pois essas concepções amalgamavam uma ideia de elite devotada e esclarecida quanto aos problemas nacionais. Isso alcançou as pautas do movimento pela Proclamação da República, haja vista que, conforme afirma o autor supracitado:

Havia necessidade de manter o poder com intelectuais e bacharéis – e esta manutenção consistia na ideia de talhar profissionais para ocuparem os mais altos cargos do Império -, razão pela qual no séc. XIX surge a figura descrita pela Ciência Política como Elite dos Bacharéis. Contudo, à inexistência de qualquer curso no Brasil, os mais abastados poderiam estudar em Coimbra e, com isto, poucos eram os bacharéis da época. Com a instalação dos Cursos Jurídicos no Brasil, moldados pela Maçonaria da época e instalados longe da Corte, por fortes motivos políticos, inicia-se uma nova fase no pensamento brasileiro. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25).

Em *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*, Roque Spencer Maciel de Barros (1986) afirma que essa nova fase do pensamento brasileiro ficou conhecida por “ilustração brasileira”, constituindo-se em uma espécie de corolário de ideias que se agitaram após 1870. “Ilustrar” significava iluminar o país pela ciência e pela cultura, buscando novas descobertas e horizontes mais amplos, com vistas à solução de problemas. Esperava-se, ainda, uma reforma do ensino, um aperfeiçoamento da instrução, tendo em vista o surgimento de uma nova mentalidade integrada às exigências, ou seja: “a meta visada era a colocação do país ao ‘nível do século’” (BARROS, 1986, p. 9), superando o atraso cultural.

Deste, a nossa “ilustração” guardou a crença absoluta no poder das ideias; a confiança total na ciência e a certeza de que a educação intelectual é o único caminho legítimo para melhorar os homens, para dar-lhes inclusive um destino moral – traços todos esses característicos também desses autores “populares” do Oitocentos que, herdeiros do Iluminismo, abriram, entretanto, para essas convicções, uma dimensão nova, que o século XVIII não compreendera totalmente: a dimensão histórica. (BARROS, 1986, p. 9).

A ilustração brasileira estava em sintonia com o debate internacional de reconstrução do ensino superior, que já vinha sendo realizado desde inovações do século XVIII. Nesse processo de grandes redefinições, havia questionamentos e tensões quanto ao papel das universidades na sociedade, conforme apontam Charle e Verger (1996):

Três preocupações predominaram: oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado, controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais. Esse despotismo esclarecido, apesar das acomodações explica a predominância do modelo da escola (mesmo quando se chama faculdade), a tirania do diploma do Estado, abrindo o direito para uma função ou para o exercício de uma profissão precisa, a importância das classificações e dos concursos, mesmo nas fileiras que não os impliquem forçosamente, a regulamentação precisa dos programas uniformes, o monopólio da colação de graus de Estado. A única recriação de uma corporação é a da Universidade que engloba o pessoal docente secundário e superior, mas trata-se de uma corporação estritamente supervisionada e integrada na hierarquia dos corpos que formam o Estado Novo. Tal sistema implica uma estrita divisão do trabalho, uma especialização das formações; em suma, uma nítida divergência e relação ao ideal universitário de Humboldt. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 77).

Vieira (2015) também afirma que essa elite intelectual adquiriu prestígio social e poder político em virtude das posições que ocupavam como homens oriundos de famílias ricas e tradicionais. Essa condição dava-lhes autorização para atuarem em diversas frentes e lugares prestigiados em favor de determinados projetos, a fim de forjar e de afirmar a identidade nacional e intelectual do agente político e coletivo. Tal *status* privilegiado era acumulado devido à “popularidade”, à “notoriedade”, ao tempo livre, ao “reconhecimento angariado nos estudos” e ao acúmulo de capital cultural (BOURDIEU, 2006).

No período republicano, a necessidade de formação das elites se mostrou pródiga nos debates intelectuais, pois trouxe forte instabilidade política e social. Nesse caso, produziu-se uma insatisfação de diversos segmentos sociais, políticos e intelectuais da época, uma vez que alguns autores enxergaram na habilitação política das elites a possibilidade de superação dos problemas nacionais. Intelectuais como Oliveira Viana<sup>48</sup> defendiam que somente as elites poderiam romper o círculo vicioso da República. Dessa forma, propunham a “exclusão política das massas populares”, a tal ponto de afirmar que, “quanto maior a ‘incapacidade do povo para realizar seu

---

<sup>48</sup> Francisco José de Oliveira Viana (1883) nasceu em Saquarema, RJ. Realizou o ensino secundário no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1900. Diplomou-se pela Faculdade de Direito, em 1905. A partir de 1916, tornou-se professor da Faculdade de Direito do Estado do Rio de Janeiro. Ocupou os seguintes cargos de destaque: diretor da Carteira Nacional e Financeira do Instituto de Fomento e Economia Agrícola do Estado do Rio de Janeiro (1920), membro do Instituto Histórico Geográfico (1924), integrou as comissões técnicas do Ministério do Trabalho (1932), foi eleito membro da Academia Brasileira Letras (ABL), em 1937, e ministro do Tribunal de Contas da União (1940). Esse intelectual tem vasta obra publicada nos campos de Sociologia, Ciência Política, Direito Social e Trabalhista, Etnologia Brasileira e História do Brasil (CHAVES, 2022). Informações disponíveis em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-jose-de-oliveira-viana>. Acesso em: 5 fev. 2022.

próprio governo’, maior a expectativa depositada nas elites.” (HOLLANDA, 2011, p. 36). Nessa direção, para Hollanda (2011), o:

[...] apelo às elites vem acompanhado, contudo, de um sinal corretivo. Intelectuais e políticos precisavam aprender a pensar à brasileira e abandonar o hábito da subserviência intelectual. Para Oliveira Viana, a tendência natural à definição de elites que sobressaem em meio à inteligência e habilidade média não produz, por si só, bons caminhos para a política. O autor dirige às elites uma orientação clara: a produção necessária de uma vocação nacionalista. Nesse sentido, aproxima-se dos movimentos finais das biografias políticas de Pareto e Michels, embora não reproduza os termos do fascismo. (HOLLANDA, 2011, p. 36-37).

Outra personagem nesse enredo foi Joaquim Francisco de Assis Brasil<sup>49</sup>, que considerava as elites como “uma espécie de motor da política”, mas ponderava que seria necessário um bom funcionamento institucional a partir da vontade dos eleitores, propiciando a formação capacitada das elites políticas. Nessa direção, entendia que o povo era qualificado à vida pública, conforme aponta a mesma autora:

Todos os homens são sujeitos em potencial do corpo eleitoral, mas poucos efetivamente fazem jus a ele. Embora defensor do sufrágio universal, Assis Brasil exclui os analfabetos do corpo eleitoral e, deste modo, elimina segmento expressivo de uma população ainda iletrada. Impotentes para produzir juízo autônomo a respeito da cena política, à qual tinham acesso limitado, esses homens em posição inferior apenas poderiam reproduzir a opinião alheia. A qualidade do eleitor era mais valiosa do que a quantidade, e a participação política por meio do voto fazia-se, na prática, um ritual de elites expandidas. Não havia, neste aspecto, contraponto entre o modelo e a realidade. Em 1920, cerca de 65% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta e pouco mais de 5% tinham direito ao voto. A crítica de Assis Brasil ao regime eleitoral era relativa, portanto, às rotinas da fraude e deturpação do voto, e não à configuração do corpo eleitoral. (HOLLANDA, 2011, p. 39).

Os intelectuais preocupavam-se com o cenário político brasileiro, colocando ênfase no problema da formação das elites como condutoras nacionais. Contudo, uma parcela da população brasileira era excluída das atividades e dos direitos sociais da vida brasileira. Essa situação apresentou-se como um desafio nas décadas seguintes do período republicano, pois traduziu descontentamentos que eram veiculados pela

---

<sup>49</sup> Joaquim Francisco de Assis Brasil (1857-1938) nasceu em São Gonçalo, município de São Gabriel (RS). Iniciou seus estudos primários em 1866, ingressando em 1870 no Colégio São Gabriel. Colaborou com o jornal *A Federação* (1833), foi embaixador extraordinário e ministro plenipotenciário do Brasil na Argentina e foi eleito deputado para a Assembleia Nacional Constituinte (MOREIRA, 2022). Informações disponíveis em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/joaquim-fran-cisco-de-assis-brasil>. Acesso em: 5 fev. 2022.

grande imprensa, uma vez que diversos intelectuais afirmavam que o projeto republicano não havia se concretizado. A proposta, desse modo, era de uma espécie de remodelagem e de “republicanização” da República (CAPELATO, 1988). Em outros termos:

Particularmente para os intelectuais, a década de 1920 será de questionamentos inéditos, até então, e que permanecem em pauta pelas próximas décadas. Não apenas concepções tradicionais são atacadas, mas também as instituições republicanas – identificadas com uma legalidade que não tem correspondência no real –, elevando o *pathos* de ruptura, trazendo à tona novos atores e a problemática dos direitos de participação. (LAHUERTA, 1997, p. 93).

Nesse sentido, os anos de 1920<sup>50</sup> expressaram esse clima de inquietação e de expectativas quanto à redefinição dos papéis sociais e à necessidade de um novo conceito de elite. Em vista disso, o *Inquérito* foi organizado por Azevedo e respondido por oito depoentes que ocupavam cargos de representatividade nas instituições dos cursos superiores no Brasil, incluindo os níveis primário, profissional, secundário, normal e superior. No quadro a seguir, apresentamos uma síntese da formação, do cargo, do título e do nome dos depoentes do *Inquérito de 1926*.

QUADRO 2 - FORMAÇÃO INTELECTUAL E CARGO DOS DEPOENTES DO INQUÉRITO DE 1926 DO JORNAL O ESTADO DE S. PAULO.

(continua)

<b>Depoentes do Inquérito de 1926</b>	<b>Título do parecer/depoimento</b>	<b>Formação intelectual (curso superior)</b>	<b>Cargo/função</b>
Ruy Paula de Souza	A resposta do Sr. Ruy Paula de Souza	Letras, Sorbonne, Paris.	Professor da Escola Normal de São Paulo
Mario de Souza Lima	A opinião do Dr. Mario de Souza	(Não localizamos a formação.)	Professor de Português do Ginásio de São Paulo

<sup>50</sup> “Nos anos 20, o Brasil era um país agrícola e, segundo o censo, apenas 16,6% da população brasileira vivia em cidades com 20 mil habitantes ou mais. Porém, a urbanização, como um todo, iria evoluir e se concentrar em algumas capitais, tendo o Rio de Janeiro e São Paulo como eixos principais. Nesse período, o centro urbano de São Paulo já contava com 579 mil habitantes e começou a crescer em ritmo mais acelerado a partir de 1890, devido à massa de imigrantes que chegavam, impulsionados por uma política de imigração de estrangeiros, para substituir a mão de obra escrava.” (NASCIMENTO; CADIOLLI, 2014, p. 2-3).

QUADRO 2 - FORMAÇÃO INTELECTUAL E CARGO DOS DEPOENTES DO *INQUÉRITO* DE 1926 DO JORNAL *O ESTADO DE S. PAULO*.

(conclusão)

Depoentes do Inquérito de 1926	Título do parecer/depoimento	Formação intelectual (curso superior)	Cargo/função
Amadeu Amaral	O que pensa Amadeu Amaral	Autodidata, não concluiu o curso secundário	Poeta, folclorista, filólogo e ensaísta
Ovídio Pires de Campos	O parecer do Dr. Ovidio Pires de Campos	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1905)	Professor da Faculdade de Medicina de São Paulo
Raul Briquet	O depoimento do Dr. Raul Briquet	Instituto de Letras de São Paulo – Medicina (1911)	Professor da Faculdade de Medicina de São Paulo
Theodoro Ramos	A questão apreciada pelo Dr. Theodoro Ramos	Escola Politécnica do Rio de Janeiro – Engenharia Civil (1916).	Professor de Geometria e Cálculo Vetorial, na Escola de Engenharia de São Paulo
Reinaldo Porchat	A resposta do Dr. Reynaldo Porchat	Faculdade de Direito de São Paulo - Curso Jurídico (1888)	Professor da Faculdade de Direito
Arthur Neiva	A opinião do Dr. Arthur Neiva	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro - Medicina (1903)	Diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro

Fonte: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões. Inquérito para o *Estado de S. Paulo* em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1926] 1937.

A campanha realizada partia do seguinte problema: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para que compreendam a necessidade de educar o povo.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 8). Imbuído desse ponto de vista, o inventário destaca a relevância do ensino secundário para o preparo das “classes médias” e o ensino superior como continuidade do processo de formação das elites, que seriam selecionadas e dariam sustentação ao projeto de reforma social almejado. Cardoso (1982) ressalta que:

A primazia da Universidade sobre os demais níveis do ensino deve-se ao fato de que é nela que se forma a elite dirigente indispensável à obra de regeneração política da nacionalidade, capaz de propor um projeto que seria assimilado e propagado por uma “corrente de opinião” constituída pela classe

média formada pelo ensino secundário. É importante que se retenha que o controle da Universidade, por um determinado grupo, implica o poder de propor e reproduzir um determinado projeto político pedagógico para a sociedade. É dentro desta proposição que a Universidade aparece como ponto nuclear do projeto da Comunhão. (CARDOSO, 1982, p. 42).

Os pareceres<sup>51</sup> e os depoimentos recolhidos por Azevedo revelavam a importância e as sugestões no que se refere à formação das elites brasileiras. Nessa perspectiva, Ruy de Paula Souza ([1926] 1937)<sup>52</sup> apontava que seria importante pensar na formação das elites, tendo em vista a “organização de um ensino geral puramente desinteressado”, como uma espécie de preparo às escolas técnicas. Em vista disso, refletia que o teor dos conteúdos necessários à formação dos jovens deveria primar pelo estudo e aplicações mais práticas dos conteúdos, como visualizamos no seguinte trecho de seu parecer:

Para que ele pudesse produzir efeitos proveitosos, teria a necessidade de uma elite intelectual que nosso ensino secundário ainda não preparou. Será talvez mais acertado melhorarmos primeiro este ensino; mandar para as escolas técnicas pessoal cada vez mais preparado. Mais tarde naturalmente, destas mentalidades mais apuradas se destacarão aqueles que não tendo pendor especial para as aplicações práticas, prosseguirão nos seus estudos, aprofundando-os e tornando-se criadores: característico do sábio. (SOUZA, [1926] 1937, p. 317).

Nessa mesma linha de raciocínio da formação das elites, Ovídio de Campos<sup>53</sup> respondeu que a devida instrução das novas mentalidades deveria ser realizada a partir de um intenso preparo intelectual, tendo por base uma sólida formação no ensino secundário. A primazia do parecer de Campos recai sobre as Faculdades de

<sup>51</sup> Dentre as perguntas feitas no *Inquérito*, ressaltamos a seguinte, que trata especificamente do problema da formação das elites no Brasil: “Se é problema capital, em uma democracia, a formação das elites intelectuais, não lhe parece urgente tratarmos 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 saber humano?” (AZEVEDO, 1937, p. 305).

<sup>52</sup> Ruy Paula de Souza (1869-1952) foi um dos importantes intelectuais dedicados à vida pública brasileira. Obteve formação de prestígio em importantes instituições, por exemplo, “fez toda sua formação em Paris – e obteve a licença em Letras pela Sorbonne. No Brasil, cursou a Escola de Minas de Ouro Preto.” (CONSOLIM, 2021, p. 29).

<sup>53</sup> Ovídio Pires de Campos (1884-1950) é patrono da 83ª cadeira da Academia de Medicina de São Paulo, pois teve grande parte de sua trajetória vinculada à área médica. Nascido em Tatuí, SP, iniciou a sua graduação na Faculdade de Medicina da Bahia, e concluiu o curso no Rio de Janeiro, em 1905. Também foi professor de Fisiologia da Faculdade de Medicina de São Paulo, em 1914, e, em 1915, com o cargo de catedrático na mesma instituição. Ocupou, ainda, o cargo de presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (1918-1919 e 1935-1936), atualmente Academia de Medicina de São Paulo (Begliomini, 2022a). Informações disponíveis em: <https://www.Academiamedicinasao-paulo.org.br/?pg=download&acao=1&id=110&Presidente=&buscador=OVIDIO-PIRES-DECAMPOS#gsc.Tab=0>. Acesso em: 5 de fev. 2022.

Medicina, ressaltando que poderiam contribuir com a formação das elites, isto é, com as “condições econômico-administrativas”, pois proporcionariam “verdadeiros núcleos e centros de investigação”, além de “abundante material para variados cursos especializados”. Desse modo:

O primeiro passo, a condição “sine qua non” para que surjam as chamadas elites intelectuais, de tão grande relevância nas democracias, vem a ser, como já disse, um bom ensino secundário, base sobre que se constrói a cultura de um povo. Mas, há, inquestionavelmente, outros fatores que também podem concorrer para levar-nos até lá, e, dentre esses, está a fundação de institutos de investigação puramente científica ou de outros destinados a ministrar uma cultura livre e desinteressada. Tenho as minhas dúvidas sobre se o nosso meio, ainda mal amanhado, está em condições propícias para o desenvolvimento e a frutificação de tais institutos, com vida inteiramente autônoma. (CAMPOS, [1926] 1937, p. 379).

No que concerne aos pareceres de Reinaldo Porchat<sup>54</sup>, esses aludiam à relevância das elites, mas quando perguntado por Azevedo sobre a urgência da fundação de estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada, que tivessem por objetivo a organização de um ensino geral para o progresso do saber humano, ele limitou-se a responder sucintamente “sim”. Em seus pareceres, defendeu com veemência a organização do ensino superior a partir do ensino das letras clássicas. Destacou, ainda, a importância de uma lei geral que regulamentasse o ensino secundário e o ensino superior. Observamos, em seu parecer, a preocupação com a formação das elites por meio do avanço das pesquisas científicas, tendo em vista a resolução de problemas sociais que o país enfrentava. Além disso, destacava a necessidade da criação de um “Departamento Estadual de Educação” e um “Departamento Geral de Educação” com um programa de estudos que contemplasse o ensino de “educação física” e de “moral” e “intelectual” pautado pela “[...] ampla autonomia administrativa [...]”, mas ponderava: “[...] não sou pela

---

<sup>54</sup> Reynaldo Porchat (1868-1953) nasceu em Santos, SP, trabalhou no comércio Nothmann & Cia de Santos (1883-1884) e cursou a Faculdade de Direito de São Paulo (1888). Foi professor dessa Instituição (1897), sendo posteriormente promovido a lente catedrático de Direito Romano (1903), membro do Conselho Superior de Ensino (1911) – atualmente Conselho Nacional de Nacional –, diretor da Faculdade de Direito de São Paulo (1930) (EDITOR, 1954) e o primeiro reitor da USP, em 1934. Para maiores informações, vide o sítio da Faculdade de Direito da USP (<https://direito.usp.br/diretor/194d20aacca2-reynaldo-porchat>) e o seguinte artigo: EDITOR, O. Professor Emérito Reynaldo Porchat (1868-1953). **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 49, p. 35-43, 1954. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66199>. Acesso em: 15 jan. 2022.

criação de um ministério, porque este é um órgão essencialmente político, e onde entra a política a administração cai em falência.” (PORCHAT, [1926] 1937, p. 421).

Com relação à importância de institutos de ensino superior para a pesquisa científica e desinteressada, os depoentes destacavam que, para um projeto consistente de formação das elites, seria necessário expandir a escolarização e a instrução pública à nação, enquanto o ensino secundário seria delegado à função social de preparo ao ensino superior. Nessa direção, Arthur Neiva ([1926] 1937)<sup>55</sup> salientava que os institutos deveriam contribuir para realizar tal empreendimento, isto é, a ciência e a cultura deveriam contribuir para “formar um ambiente desenvolvido”. E para a formação das elites, o autor respondeu: “[...] acho que cada dia se torna mais necessário [...]”, ressaltando em seu parecer:

O exemplo de Manguinhos é uma demonstração deste fato: oito homens, sob a direção livre e desinteressada de Oswaldo Cruz, puderam realizar em pouco tempo um trabalho que, sem exagero, poderá chamar-se de prodigioso. Isto mostra que no brasileiro existe, em potencial, capacidade científica, bastando apenas quem a catalise. Acho sobretudo imprescindível, porque só alguém que, como eu, ficou quilotado no desempenho de várias campanhas, poderá verificar como o ambiente é, em geral, desfavorável, incrédulo e impermeável à verdade científica. (NEIVA, [1926] 1937, p. 429).

Outro depoente, Mario de Souza Lima<sup>56</sup>, defendia que, para a formação das elites, era preciso desenvolver a “pesquisa pessoal e cultura superior”, que formariam “pensadores originais e profundos”. Segundo ele, no Brasil, não faltavam profissionais nas áreas de Direito, de Engenharia, de Medicina e com especialidade bancária, mas havia uma carência de trabalhadores dedicados ao “campo da cultura livre”, como nos

---

<sup>55</sup> Artur Neiva (1880-1943) formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1903). Foi o primeiro diretor do Instituto Biológico (1927-1931), interventor federal da Bahia (1931) e deputado da Assembleia Constituinte na Bahia (1934). Participou intensamente de campanhas voltadas à profilaxia, a partir de 1912, em diversos estados. Foi livre docente da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1914), dirigiu o Serviço Sanitário de São Paulo (1915-1916) e o Museu Nacional do Rio de Janeiro (1923-1927). “Cientista internacionalmente conhecido, ao longo de sua carreira Artur Neiva foi o precursor, no Brasil, das medidas preventivas contra a sífilis. Foi também uma das maiores autoridades em malária no país e grande estudioso do barbeiro, tendo identificado a primeira espécie conhecida desse inseto.” (COUTINHO, 2022). Informações disponíveis em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/neiva-artur>. Acesso em: 5 fev. 2022. Sugerimos a consulta do sítio do Instituto Biológico Oswaldo Cruz (IBOC), onde Neiva desenvolveu diversas pesquisas. Disponível em: <http://www.biologico.sp.gov.br/page/nossa-gente/arthur-neiva>. Acesso em: 5 fev. 2022.

<sup>56</sup> Mario Pereira de Souza Lima (1893-1966) nasceu em Juiz de Fora, MG. Foi docente de Literatura Nacional da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1939, e o primeiro professor da cadeira de Literatura Brasileira na mesma Instituição, após a divisão da cadeira Luso-Brasileira, em 1942. Em 14 de novembro de 1966, tornou-se o 3º professor emérito da FFCL-USP. Informações disponíveis em: <https://www.fflch.usp.br/galeriaemeritos>. Acesso em: 5 fev. 2022.



países desenvolvidos, evidenciando a França, onde estavam os pensadores mais destacados no campo das artes, da cultura e da literatura. Em seu parecer, enfatizou o estudo das literaturas e a sensibilização artística dos estudantes, pois:

Só a pesquisa pessoal e a cultura superior formam pensadores originais e profundos. Não faltam ao Brasil profissionais eminentes no direito, na engenharia, na medicina, na especialidade bancária, como não faltam historiadores ou gramáticos de valor. O mesmo, porém, já não sucede, quando daí passamos ao campo da cultura livre, em que na França, por exemplo, sobressaem os Bergson ou os Geny, os Tourville ou os de Bérard. (LIMA, [1926] 1937, p. 335).

As preocupações com estabelecimentos dedicados à pesquisa para a formação das elites também foram comentadas por Raul Briquet<sup>57</sup>, que atentava para a importância de locais adequados e empenhados com o desenvolvimento das elites por meio da pesquisa, em sintonia com o parecer de Arthur Neiva, que indicava a relevância de instituições responsáveis pela divulgação da cultura, ou seja, “institutos técnicos especializados”, por exemplo, “Manguinhos no Rio”, “Butantã” e “Instituto de Hygiene”. Em outras palavras, para a formação das elites, eram necessários não somente cursos superiores profissionais mas também uma Faculdade voltada à pesquisa. Para Briquet ([1926] 1937), “[...] as escolas de Medicina, Direito, Engenharia constituem especializações profissionais que requerem um órgão intermediário, representado pela Faculdade de Ciências, de Filosofia e Letras, ainda inexistentes entre nós.” (BRIQUET, [1926] 1937, p. 396).

Nessa conjuntura, Theodoro Ramos<sup>58</sup> contribuiu com seus posicionamentos ao afirmar que uma elite preparada implicava “formação intelectual dos futuros

<sup>57</sup> Raul Carlos Briquet (1887-1953) nasceu em Limeira, SP. Estudou no Instituto de Letras de São Paulo; diplomou-se na Faculdade Nacional de Medicina, no Rio de Janeiro (1911), com a tese intitulada *Da psychophysiological e pathologia musicaes*, na qual discutiu algumas de suas concepções psicológicas. Na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo assumiu a cátedra de Clínica Obstétrica e Puericultura Neonatal, em 1925, e com a fundação da USP, em 1934 assumiu por meio de concurso a referida cátedra. Publicou diversas obras, ressaltando-se: *Elementos de enfermagem* (1931) e *Obstetrícia Operatória* (1931). Dedicou-se às áreas de Psicologia Social, Psicanálise e Sociologia. Participou da criação da Sociedade Paulista de Letras (1931) e integrou a Escola Livre de Sociologia e Política (1933) (WINDHOLZ, 2004). Além disso, foi patrono nº 52 da cadeira da Academia de Medicina de São Paulo (BELGLIOMINI, 2020b). Para mais informações, sugerimos a visita ao sítio da Academia de Medicina de São Paulo, disponível em: [https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/173/BIOGRA\\_FIA-RAUL-CARLOS-BRIQUET.pdf](https://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/173/BIOGRA_FIA-RAUL-CARLOS-BRIQUET.pdf). Acesso em: 5 fev. 2022.

<sup>58</sup> Theodoro Augusto Ramos (1895-1935) nasceu na cidade de São Paulo, onde frequentou os estudos primário e secundário. cursou Engenharia Civil na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1916) e doutorou-se em Ciências Físicas e Matemáticas, apresentando a tese intitulada *Sobre as Funções de Variáveis Reaes* (1918) (BONFIM, 2014). Foi professor de Matemática Elementar, Geometria Analítica e Cálculo Infinitesimal da Escola Politécnica de São Paulo (1922). Um dos momentos emblemáticos de sua trajetória foi a incumbência que recebeu para a contratação de professores para

professores das escolas superiores”, a fim de arrancar o país da “situação subalterna no terreno científico brasileiro” e de contribuir com a divulgação da ciência brasileira e com o próprio desenvolvimento industrial. Desse modo, “[...] semelhantes institutos de pesquisa e de altos estudos virão coligir, sistematizar e divulgar a ciência brasileira.” (RAMOS, [1926] 1937, p. 408). Além disso, Theodoro Ramos ressaltou:

Lembrarei, aqui, as palavras de Lord Balfour: “O êxito futuro da indústria depende das pesquisas abstratas ou científicas do presente. O público em geral não compreende que é aos resultados da ciência pura que devemos no passado, e devemos cada vez mais no futuro, todos os grandes progressos na prática e no saber industriais”. (RAMOS, [1926] 1937, p. 408).

Ao formular as perguntas do *Inquérito*, Fernando de Azevedo iniciava com a afirmação: “o problema capital, em uma democracia, a formação das elites intelectuais”. Vários depoentes concordaram com essa afirmação e expunham os seus posicionamentos, confirmando que a formação das elites e a democracia eram faces de um mesmo problema. Contudo, Amadeu Amaral<sup>59</sup> discordou ao argumentar que “o problema fundamental central em uma democracia não se constituía na formação das elites”, mas, em primeira instância, na “educação do povo”. Dessa forma, percebemos o teor iluminista de suas proposições, já que destacava que a educação deveria formar uma “nação esclarecida”, tendo em vista o nível intelectual e a moral da nação. Com relação ao conceito de elite, o autor afirmava que seria aquele “conjunto de indivíduos mais inteligentes”, “mais espertos”, “dominadores”, por meio de um processo natural de seleção, ou seja, “um produto natural e espontâneo de toda a sociedade” (AMARAL, [1926] 1937). Ele acrescenta:

Em todos os agrupamentos estáveis, *tribu*, *clan*, “*peuplade*”, nação, há sempre fatalmente, pela simples natureza das coisas, uma minoria que toma a si, por direito, por astúcia ou por força, os encargos da direção espiritual e temporal. Portanto, a formação de uma elite não é um problema, é uma realidade velha e permanente. É até inevitável. O que pode ser um problema é o aperfeiçoamento intelectual e moral das “elites”. É este sem dúvida o

---

a FFCL, onde também foi primeiro diretor e ocupou a cátedra de Mecânica Racional Precedida de Cálculo Vetorial. Informações disponíveis em: <https://www.fflch.usp.br/galeriafundadores>. Acesso em: 5 de fev. 2022.

<sup>59</sup> Amadeu Ataliba Arruda Amaral Leite Penteado (1875-1929) foi um poeta, folclorista, filólogo e ensaísta que nasceu e seguiu seus estudos primários em Capivari, SP. Trabalhou nos jornais *Correio Paulistano* (1892) e *O Estado de S. Paulo* (1910), além de integrar a Liga Nacionalista (1917). Ocupou a cadeira 15 na Academia Brasileira de Letras (ABL). Dedicou-se aos estudos do folclore e da dialetologia. Em São Paulo, exerceu cargos na administração pública. Teve uma formação autodidata (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2022a). Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/amadeu-amaral/biografia.biografia>. Acesso em: 9 fev. 2022.

sentido da sua frase, e eu poderia logo dá-la por bem entendida, sem discussão. Mas é que essa discussão é necessária para nos levar ao ponto principal que é o seguinte [...]. (AMARAL, [1926] 1937, p. 365-366).

Na sequência dos pareceres e depoimentos, Amadeu Amaral continua a conceituação da proposta das elites, porém, suscita questionamentos a partir das afirmações de Azevedo e do grupo de *O Estado de S. Paulo* “quanto a necessidade de formação das elites” para a implantação da propalada democratização nacional. Notamos que Amaral agregou novas valências e novas cargas semânticas ao conceito de elite:

Será de fato, problema capital, numa democracia, o aperfeiçoamento das “elites”? Creio que o problema capital, numa democracia, é a educação do povo. E mais lógico... Mas não é só isso. Uma vez compreendido que uma “elite” não é formada, “forma-se” – forma-se por si mesma, se espontaneamente da massa, impelida por um conjunto indecomponível de qualidades, em que, as disposições nativas e intransmissíveis têm larga parte, parte precípua, – como distinguir e recrutar, na massa os elementos individuais que hão de renovar e melhorar a “elite”? Tratemos de difundir o ensino, simplesmente, de difundir quanto mais e quanto melhor, de elevar o nível intelectual e moral do povo. Assim como de couro saem as correias, de um povo esclarecido sairá uma “elite” magnífica. O problema capital, portanto, – máximo numa democracia, – é a educação do povo. (AMARAL, [1926] 1937, p. 365-366).

É possível depreendermos, a partir dos depoimentos, que os intelectuais defendiam a importância das elites, ou seja, aqueles indivíduos socialmente vocacionados e preparados pelas universidades para promover o desenvolvimento nacional, estabelecendo uma espécie de “unidade de ação política” ou de “comunidades linguísticas”, organizadas sob um “determinado conceito chave”, qual seja, o de elite (KOSELLECK, 2006). Nessa perspectiva, o conceito de elite serviria para manter e impor posições políticas e sociais que serviriam não apenas para apreender os fatos, como para indicar as expectativas sociais para um “ainda-não”, mas que poderia ser previsto um “futuro presente” da nação. Nessa linha de raciocínio, Koselleck (2006) auxilia na compreensão ao refletir que:

Sem prejuízo do chiste político, também aqui se pode mostrar que o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que foi experimentado no passado. As expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas. Das experiências se pode esperar hoje que elas se repitam e sejam confirmadas no futuro. Mas uma expectativa não pode ser experimentada de igual forma. É claro que nossa expectativa do futuro, que seja portadora de esperança ou angústia, quer preveja ou planeje, pode refletir-se na consciência. Nesse sentido, a expectativa também pode

ser objeto de experiência. O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas. (KOSELLECK, 2006, p. 311-312).

Além da defesa da formação das elites, essas personagens, em sintonia com as concepções do grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*, foram escolhidas para depor no *Inquérito* certamente pelas posições que ocupavam na vida pública brasileira, já que se dedicavam à docência e à pesquisa nas escolas normais, nos cursos superiores, nas entidades e nas associações, atuando nas mais distintas áreas do saber, como a Literatura, a Gramática, as Ciências Físicas, a Matemática, o Jornalismo, a Psicologia Social, a Medicina, o Direito, a Engenharia, a Arte, a Sociologia e outras. Os participantes do *Inquérito de 26* eram intelectuais que se posicionavam nos órgãos públicos e na imprensa, adquirindo prestígio cultural, político e social, pois “[...] a *notoriedade* do intelectual deve-se, em parte, à sua presença no espaço público da mídia.” (LECLERC, 2005, p. 83, grifo do autor).

Esses intelectuais, ao responderem ao *Inquérito de 1926*, também apontavam outros conceitos a partir de uma “multiplicidade de significados que incluíam diferentes totalidades de sentido”, ou mesmo “conceitos antitéticos” que apresentavam sentidos contrários entre si ou com significações “depreciativas” das reformas, dos projetos e das leis anteriores, que não atenderam às expectativas sociais no que concernia ao projeto moderno de ensino superior no Brasil. Assim, abriam-se “horizontes de expectativa”, tendo em vista um conceito de universidade moderna sintonizado com as concepções de Fernando de Azevedo e liderado pelo grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*, cuja meta era a reforma da política educacional.

QUADRO 3 - A SEMÂNTICA HISTÓRICO-POLÍTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS A PARTIR DA ANÁLISE DOS PARECERES DOS DEPOENTES DO *INQUÉRITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1926*, DE *O ESTADO DE S. PAULO*

(continua)

<b>Deponentes do Inquérito de 1926</b>	<b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)	<b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se espera)
Ruy Paula de Souza	Ciência importada Cultura literária	Ciência brasileira Cultura Científica

QUADRO 3 – A SEMÂNTICA HISTÓRICO-POLÍTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS A PARTIR DA ANÁLISE DOS PARECERES DOS DEPOENTES DO *INQUÉRITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE 1926, DE O ESTADO DE S. PAULO*

(conclusão)

<b>Deponentes do Inquérito de 1926</b>	<b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)	<b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se espera)
Mario de Souza Lima	Ensino utilitário Cultura profissional Atraso	Ensino desinteressado Cultura superior Progresso
Amadeu Amaral	Desarticulação Egoísmo Tradicional	Cooperação Solidariedade Moderno
Ovídeo Pires de Campos	Anarquia Desordem Ignorância	Organização Ordem Instrução
Raul Briquet	Noções concretas Inconstitucionalidade Barbárie	Noções abstratas Constitucionalidade Civilização
Theodoro Ramos	Indisciplina Cultura desinteressada	Disciplina Cultura utilitária
Reinaldo Porchat	Ensino oficial Especialização Escola tradicional	Ensino livre Cursos especiais Escola Nova
Arthur Neiva	Analfabetismo Tradicionalismo	Alfabetização Modernização

Fonte: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para o Estado de S. Paulo em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1926] 1937.

Após o término da análise dos questionários, Fernando de Azevedo teceu reflexões com base nos depoimentos dos intelectuais, confirmando que seria necessário redefinir o papel do ensino secundário no sistema educacional. Ele concordou com os depoentes sobre a necessidade de um “curso geral sem preocupações utilitárias posteriores” para o “preparo das classes médias do país”, considerando, ainda, a urgência de se “ajustar o plano de estudos do curso

secundário” contemplando conteúdos e disciplinas voltados à formação do espírito, a fim de incluir conteúdos de caráter literário, científico e de consciência social e universal<sup>60</sup>.

Além da redefinição curricular do ensino secundário, o autor apontou que a formação das elites, denominadas de “classes altamente cultivadas”, “idealistas” e “orientadoras”, dependeria da criação das universidades. No entanto, para isso seria preciso um processo de valorização das elites, que efetivamente contribuiriam com a ordem nacional. Ele destacou que, nas “repúblicas antigas”, como em Roma e na Grécia, o grau civilizacional foi marcado pelo valor que davam às classes dirigentes. Dessa forma:

*A preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, a instrução das massas. A conquista, relativamente recente, de igualdade de direitos políticos, com a abolição de privilégios de castas, é que trouxe para o Estado moderno o dever fundamental da “educação do povo”, a que se tem de dar, pela instrução, a consciência do direito que é chamado a exercer. O direito do voto trouxe, como consequência, o direito à instrução, para despertar e desenvolver a “consciência das massas populares e a sua ação refletida sobre o governo dos Estados. Pode-se admitir, porém teoricamente (e a hipótese é exuberantemente provada pela história) uma civilização, como a da Grécia, a da Roma, e a da Europa até o século XIX, sem instrução primária, largamente disseminada; mas não se concebe nenhum desses “momentos da civilização” sem as elites poderosas que os criaram. A nossa própria história, como já observou o dr. Miguel Osorio de Almeida, mostra-nos “um longo período em que uma elite de valor (aliás formada no estrangeiro ou composta de autodidatas) conseguiu dar ao nosso país um equilíbrio moral, um regime de disciplina social, cujos efeitos benéficos ainda se fizeram sentir por longo tempo e só tem desaparecido estes últimos anos. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 451, grifo nosso).*

Fernando de Azevedo também ressaltou, a partir da análise dos depoentes, o papel da ciência na formação das elites, a qual deveria contribuir no processo de produção e de divulgação do conhecimento, colocando-a ao alcance do povo. Dessa maneira, o grupo destacava o papel das elites, cuja função seria a de intelectuais que intermediariam a produção e a disseminação do conhecimento. Tem destaque, nesse sentido, o princípio da “extensão universitária”, em que se defendia não apenas a

---

<sup>60</sup> Para Azevedo ([1926] 1937), “[...] esses conteúdos incluiriam tanto o sentido literário (línguas e literaturas), como o sentido científico (ciências matemáticas, físicas e naturais), e de outro, a formação tanto da consciência nacional (língua e literatura vernácula, geografia e história do país), como da consciência universal (geografia geral, história da civilização e filosofia ou história do pensamento humano). Não fazemos mais do que repetir-nos, para termos presentes, nas conclusões, e pormos novamente em equação todos os dados do problema que se pretende resolver.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 444).

produção científica mas a sua divulgação a fim de socializar saberes e atender aos interesses e às necessidades da comunidade em geral. Nas palavras de Azevedo, as universidades seriam lugares privilegiados de divulgação científica:

Sobre o fim de elaborar e ensinar as 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 se dilatou a um campo de ação imensamente mais vasto, estendendo-se, por um sistema de medidas combinadas (extensão universitária), até as camadas populares. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 453).

Apesar da defesa da pesquisa científica, Fernando de Azevedo concluiu que o ensino superior não havia se desvinculado dos “limites estreitos da profissionalização”, apontando para um suposto atraso do Brasil, haja vista que era um dos países que não tinha formado nenhum movimento pela criação de cursos universitários, os quais visavam “não só o progresso da humanidade”, mas também o “enriquecimento do saber humano”. A centralidade da pesquisa e dos altos estudos contribuiriam para realizar tal empreendimento cultural no Brasil, já que serviriam não “apenas às necessidades espirituais da nação”, mas teriam uma “função política” que se empenharia para formar os institutos de “cultura superior”, que também formariam “as classes dirigentes”. Azevedo afirmava, ainda, que não “[...] se pode encontrar, na obra de coesão nacional, instrumento mais eficaz do que a das Universidades.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 454). Assim:

Aos nossos cursos superiores, de fins profissionais, sem exceção de um só, ainda que bem organizados alguns, como a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, falta, pela sua própria natureza, essa “universalidade e profundidade”, que são de essência dos cursos universitários. Não é na especialização profissional, ainda elevada a perfeição técnica, mas, ao contrário, na universidade, que se pode achar a certeza do progresso, tanto para o mundo em geral como para cada ciência em particular. O problema do século passado foi exatamente atingir essa universalidade (alta teoria), de que começam por beneficiar-se os próprios países em que se cultiva o espírito científico, humano e desinteressado, de pensamento puro e altas investigações experimentais, sem preocupações utilitárias. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 450).

Todas essas reivindicações caminharam em defesa da formação de uma elite devotada a partir de uma “diversidade de interesses”, com base na necessidade de criar uma espécie de “heterogeneidade social” para distribuir “homens por camadas ou classes sociais” e garantir o equilíbrio das instituições democráticas. Para Azevedo

([1926] 937)), essa seria a função precípua das universidades<sup>61</sup>, como observamos a seguir:

É esta, sem dúvida, a função principal da Universidade, à qual cabe formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente “civilizadora”, destinada a educar e a cultivar a razão, que, sendo essencialmente intelectual e universal, ultrapassa mesmo a inteligência propriamente dita; que é feita “do que que a inteligência humana chegou relativamente a universalizar entre dados da ciência e da vida;” e graças à qual as noções da convivência e da harmonia acham o seu lugar na vida do espírito. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 160).

Ele ressalta a importância do “espírito científico”, da “articulação entre as instituições de ensino”, e que, mediante uma “mútua comunicação entre os professores”, o país teria condições de contribuir com a formação da cultura e do caráter nacional. Entretanto, “as universidades seriam o músculo central das instituições de ensino” para a formação das elites, sendo necessário garantir a elas uma sólida formação em institutos de pesquisa científica e desinteressada e não somente uma formação baseada nos tradicionais cursos superiores brasileiros encabeçados pela engenharia, pela medicina e pelo direito. Era preciso, segundo ele, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que fosse capaz de pensar a pesquisa com uma visão científica e desinteressada sem incorrer na estrita profissionalização, mas pensar uma nova geração de pesquisadores, formada em institutos de experimentação científica e de altos estudos.

A criação das universidades contribuiria com o desenvolvimento nacional, estimulando o progresso das ciências. Dessa forma, o próprio conceito de ciência, segundo sua visão, deveria ser ressignificado. A ideia de “conhecimento” e de “ciência” precisaria ser entendida como algo em constante processo de reelaboração

---

<sup>61</sup> Azevedo ainda pondera: “[...] os que, em nosso inquérito, divergiam da ideia que lançamos de uma Universidade em São Paulo, acabaram por exigí-la implicitamente. Pois, apesar de julgarem prematura a criação das Universidades, reconhecem, quase todos, a necessidade de se tratar da formação do professor secundário e superior. É mesmo, a seu juízo, uma falha grave da legislação escolar, do país e de São Paulo, a imprevidência absoluta a respeito da formação desse professorado. Mas a chave de tal questão de ordem técnica, acha-se exatamente na organização dos institutos universitários. Além disso, as Universidades, dando aos professores dos ginásios e dos cursos superiores uma “preparação profissional comum”, e estabelecendo inspetores especiais junto ao ensino primário, realizam esta obra, essencial à unidade orgânica do ensino, de colaboração efetiva dos corpos docentes de diversos graus.” (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 455).



e passível de revisão dos seus fundamentos no intuito de contribuir com o avanço e a formação da nação. Ele complementa:

Encarando, ao contrário, a ciência não como obra “feita”, mas como obra “a fazer-se”, em evolução permanente, e fundindo, na mesma personalidade, o sábio e o professor, o ensino universitário assume esse caráter de profundidade que provém dos trabalhos de investigação e de pesquisas e não se pode procurar em escolas prepostas apenas ao fim de formar o aluno, não em vista de uma “carreira científica”, mas em vista de “determinada profissão”. As Universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhe a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por esta função a um tempo “elaboradora e transmissora” das ciências, que se transformam elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 450-451).

Constatamos, a partir dos pareceres dos depoentes, que o horizonte de expectativas seria uma elite selecionada com base no critério de diferenciação social. Essa proposta estava alinhada às concepções positivistas de “seleção natural das vocações”, de Émile Durkheim, para quem a educação teria o papel de “homogeneização dos indivíduos”, tendo por objetivo a diversificação das ocupações posteriores a fim de ocupar os distintos postos profissionais. Além disso, incorporou ao seu discurso a teoria de “circulação das elites”<sup>62</sup>, do sociólogo italiano Vilfredo Pareto<sup>63</sup>, exposta na obra *Tratatto di sociologia generale*<sup>64</sup>. Esse sociólogo defendia que os mais aptos deveriam compor e conduzir os postos governamentais, cabendo a eles o papel de conduzir os menos hábeis. No entanto, Hollanda (2011) pondera que essa dominação feita pelas elites seria dinâmica e realizada por meio de uma negociação tensa entre as elites e os dominados. Vilfredo Pareto, recorrendo à “metáfora orgânica”, afirmava que a condição básica da vida em sociedade era a circulação, porém, esse fenômeno ocorreria em ritmos distintos, produzindo

---

<sup>62</sup> A teoria da “circulação das elites”, de Vilfredo Pareto, teve expressiva repercussão nos meios intelectuais. Essa concepção pode ser identificada em seu *Tratado de Sociologia Geral* (1916), obra de maior projeção do sociólogo italiano.

<sup>63</sup> Vilfredo Pareto (1848-1923) nasceu em Paris, sendo filho de aristocratas italianos. Em 1850, o avanço do processo de unificação nacional produziu um cenário favorável ao retorno da família à Itália. Pareto cursou seus estudos secundários e universitários na Itália, dedicando-se ao estudo da Física e da Matemática, graduando-se em Engenharia. O seu preparo em Sociologia se deve à sua formação inicial. Paralelamente aos estudos de Engenharia, Pareto frequentava círculos em Florença, alcançando a reputação de erudito.

<sup>64</sup> *Tratado de Sociologia Geral*, publicado em 1916.

movimentos externos que conduziram à substituição das elites por meio de um processo de exclusão dos menos aptos.

O conceito de elite de Pareto, à diferença da noção de classe política da primeira fase de Mosca, não se limita aos quadros formais do governo e da política. Trata-se de uma categoria mobilizada para a observação de todos os grupos dispostos na sociedade. Premissa dessa ideia é que, em quaisquer ramos da atividade humana, alguns homens são melhores do que os outros e alcançam maior destaque no desempenho dos seus ofícios. Sempre existe um grupo de poucos homens mais talentosos que prevalece sobre um grupo extenso de sujeitos menos aptos. Essa perspectiva, o critério para definir uma boa ou má elite é maior ou menor capacidade de executar uma atividade específica. Não há impedimento, portanto, em supor a figura de um “bom ladrão”, isto é, de um sujeito que infringe as normas com competência e destaca-se no meio daqueles que se dedicam ao mesmo objetivo. O que define as elites, assim, é um princípio de eficiência, e não um critério moral. (HOLLANDA, 2011, p. 22).

No *Inquérito de 1926*, para Azevedo, um dos meios imprescindíveis de conquista da nova civilização e dos países mais adiantados seria a suposta vitória dos “países que sabem extrair do seio da nação uma elite de homens” pela extensão cultural de suas ações, a partir da própria criação de novas universidades e de novas instituições voltadas à formação das elites. Contudo, parece concordar com Amadeu Amaral de que as elites e a educação do povo eram problemas que mereciam ser enfrentados com cautela:

Pois, educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema: a formação da cultura nacional. Por mais espessa que seja a nuvem daquela objeção, não basta a tapar o sol e denunciar, nos clarões que iluminam, a verdade que pretende escurecer... Antes de tudo, num regime democrático, é francamente acessível e aberta a classe das classes, 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 ideias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 453).

A ideia de universidade projetada por Azevedo e pelo grupo do jornal *O Estado de S. Paulo* incluía a função das elites políticas no país. Apesar das diferenças entre os depoentes, esses pensadores acreditavam na importância das elites como sinônimo de condutoras nacionais. Sendo assim, a comunhão entre os intelectuais, no que se refere à formação das elites, foi crucial para o debate e para a estruturação do ensino superior brasileiro, tendo por meta a formação das elites. De acordo com

Carvalho (2008), um dos elementos fundamentais no tocante ao entendimento do papel das elites foi a questão da integração, ou seja, quanto maior a homogeneidade, maior seria a sua capacidade de articulação política. Para o autor:

Podem-se apontar alguns traços comuns às elites que tiveram êxito na tarefa de formação do Estado em circunstâncias históricas desfavoráveis. Em primeiro lugar, uma condição fundamental é a homogeneidade. Pelo menos a curto e médio prazos, quanto mais homogênea uma elite, maior sua capacidade de agir politicamente. As razões são óbvias. Uma elite homogênea possui um projeto comum e age de modo coeso, o que lhe dá enormes vantagens sobre as elites rivais. Na ausência de claro domínio de classe, como em geral se dá nos casos em foco, a fragmentação da elite torna quase inevitável a afloração de conflitos políticos e a instauração da instabilidade crônica, retardando a consolidação do poder. (CARVALHO, 2008, p. 34).

Apesar da expressividade do projeto paulista no que se referia à formação das elites, esse momento também amalgamou diversos projetos nacionalistas, pois, como observa Daniel Pécaut (1990), nos projetos intelectuais dos anos 1920, “tudo estava em jogo ao mesmo tempo”; por isso, as instituições buscavam manter a sua legitimidade, seja na Igreja, no Estado ou mesmo nos próprios estabelecimentos de ensino superior. Nessa perspectiva, “a intervenção política dos intelectuais inseriu-se em uma conjuntura de recriação institucional” (PÉCAUT, 1990, p. 22).

Na década de 1920 demarca-se o início da “restauração católica”<sup>65</sup> mediante uma série de ações do grupo católico no campo educacional brasileiro. Miceli (2001) explica, em *Intelectuais à brasileira*, que foi nessa década que a Igreja Católica começou a ampliar suas esferas de atuação ao organizar uma rede paralela à hierarquia eclesiástica e gerida por intelectuais leigos. Esse autor afirma que os dignitários do clero buscaram expandir e preservar a presença da Igreja em diversas áreas estratégicas, tais como no ensino, na produção cultural e no enquadramento institucional dos intelectuais. Nesse aspecto, instituições como a revista *A Ordem* (1921) e o *Centro D. Vital* (1922) serviam de enquadramento ideológico e

---

<sup>65</sup> O processo de “restauração católica” significou a intensificação das ações da Igreja em suas esferas de atuação, utilizando-se de várias estratégias de evolução e de predomínio de suas concepções, ou seja: “[...] a Restauração Católica não significa uma ruptura com o movimento iniciado pelos bispos reformadores na época imperial. Trata-se apenas de uma evolução da mesma concepção de Igreja. Mantêm-se nessa época as três ideias fundamentais do período anterior: necessidade de melhor formação do clero e instrução religiosa do povo; atitude apologética com relação à maçonaria, ao espiritismo e ao protestantismo; mentalidade conservadora no que diz respeito aos problemas políticos e sociais.” (AZZI, 1977, p. 88).

congregavam as posições intelectuais ligadas a elas, atuando como porta-vozes orgânicos da Igreja Católica. Em vista disso, realizaram diversificadas tarefas e funções no campo educacional, pois, na visão de Pécaut (1990),

O movimento católico organizado nessa época em torno do Centro Dom Vital, e que seria dirigido sucessivamente por Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, seduziu os intelectuais que, sem dúvida, simpatizavam com um nacionalismo deliberadamente reacionário. A partir de 1916, certos bispos esforçaram-se para arrancar a Igreja de seus costumes de submissão diante do Estado, enraizados durante o Império e mantidos depois, apesar da separação oficial entre ambos estabelecida pela República. Quanto aos intelectuais – leitores de Joseph de Maistre, Charles Maurras, Henri Massis, Léon Bloy, Jacques Maritain e outros – sonhavam com uma contrarrevolução católica. Jackson de Figueiredo acreditava que somente a religião poderia assegurar a base da nação. (PÉCAUT, 1990, p. 27-28).

No tocante à propalada crise nacional, essas personagens também destacavam a problemática das elites para a formação da nação, postulando a formação católica como uma espécie de “cimento da nação”, voltado à sua construção com base em um sentimento patriótico, contrário aos supostos valores anárquicos. Assim, defendia-se a necessidade de fundar uma nova ordem social e política com base nas diretrizes da Igreja Católica formuladas pelo papa Pio XI. Tais proposições foram alinhadas às formulações e às propostas de Jackson de Figueiredo<sup>66</sup> e Alceu Amoroso Lima<sup>67</sup>, intelectuais destacados no cenário brasileiro que defendiam a importância de uma elite que tivesse por meta principal a cristianização da nação e a luta contra tudo aquilo que pudesse desencadear uma reação que ameaçasse a ordem social. Para Carvalho (1997):

---

<sup>66</sup> Jackson de Figueiredo (1891-1928) foi um intelectual fortemente ligado ao catolicismo no Brasil. Nascido em Aracaju, bacharelou-se em Direito, dedicando-se ao jornalismo e à política. O intelectual, entre 1921 e 1922, foi um dos idealizadores do *Centro D. Vital* e da Revista *A Ordem*, tendo posição destacada no combate ao comunismo e ao liberalismo. A proposta de Figueiredo era reunir leigos e religiosos nos estudos da doutrina católica no Brasil. Teve uma atuação destacada na imprensa, colaborando em vários jornais e revistas, como a *Gazeta de Notícias* e *O Jornal*, além de produzir muitas obras, tais como *Afirmações* (1921), *A reação do bom senso* (1922) e *A coluna de fogo* (1925). Informações disponíveis em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/jacksondefigueiredo>. Acesso em: 1 fev. 2022.

<sup>67</sup> Alceu Amoroso Lima (1893-1983), também conhecido pelo pseudônimo Tristão de Athayde, foi um dos influentes intelectuais católicos do século XX. Sua produção inclui estudos dedicados às mais diversas áreas do conhecimento, que foram apresentados em jornais, revistas, livros e nas tribunas. A conversão do intelectual ao catolicismo ocorreu por meio de Jackson de Figueiredo (1891-1928) e do padre Leonel Franca (1893-1948). Teve atuação destacada ao presidir o Centro D. Vital e a Ação Católica Brasileira (ACB) (SKALINSKI JÚNIOR, 2015). Sugerimos a leitura do estudo que trata do catolicismo no Brasil: SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da Pedagogia Católica no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

O interesse de Jackson de Figueiredo em um movimento de reação das *elites* intelectuais brasileiras que se afirmasse como “fé na idealidade construtora, na força do espírito”, era largamente comungado por esses intelectuais: “Agitemos a argila brasileira, com o sopro criador de nossas ideias e de nossas crenças” era o imperativo demiúrgico que lançavam, em depoimento conjunto e que de alguma forma ecoava na ABE, nos termos deste seu lema: “Se não é possível encher de gente sã o imenso território do Brasil, povoemo-lo de ideias sadias”. Os ideais, pregava Jackson de Figueiredo, “vivem de dois modos: conscientes num pequeno número de homens, como sentimento, como expressão dogmática, na maioria dos indivíduos”. Fazer com que os ideais de uma minoria impregnassem a massa como “pura força sentimental” era a missão que propunha aos católicos. (CARVALHO, 1997, p. 122).

Alguns dos termos utilizados pelos católicos eram comuns aos intelectuais que responderam ao *Inquérito de 1926*, tais como a defesa da “ordem” e do “progresso”, as “novas ideias”, os “nacionalismos”, a “nação” e a “crise”. Essas ideias-força compunham o projeto de reconstrução nacional, pois acreditava-se que o país precisaria ser reeducado pelas raízes. Contudo, esses intelectuais divergiam a respeito do processo de formação das elites, apresentando conceitos com cargas semânticas distintas e com sentidos até mesmo contrários. O grupo liderado pelo movimento católico entendia que a religião deveria ser o sustentáculo da nação e, portanto, as elites deveriam ser educadas em conformidade com os princípios do catolicismo. Nesse aspecto, confrontavam a ideia de ciência pura e desinteressada e a própria defesa da laicidade da educação pública proposta por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932.

O projeto de elite defendido por Azevedo advogava não só a formação de um grupo preparado pela pesquisa desinteressada mas que também estivesse isenta de quaisquer princípios religiosos na produção do conhecimento científico. Ele argumentava que o país passava por uma “crise das elites políticas” marcada pela falta de princípios e por uma suposta “cultura inorganizável”, talhada pela formação literária e humanística, responsável por uma “elite de oradores” e de *debateurs* que compunham os quadros políticos do Império e da República, os quais não estavam preparados para a nova organização econômica e política do Estado e da nação. O educador afirmava:

Elite educada na Europa, ou nas raras escolas superiores, de Olinda, Bahia, S. Paulo e Rio, era uma aristocracia intelectual, artificial, quase toda fornecida pelas profissões liberais, e superposta à realidade substancial de uma grande massa, informe e caótica, e, portanto, a um meio social e político sem acústica, em que os movimentos de opinião não encontravam ressonância, fora do litoral e dos centros urbanos. A vida política, no novo regime,

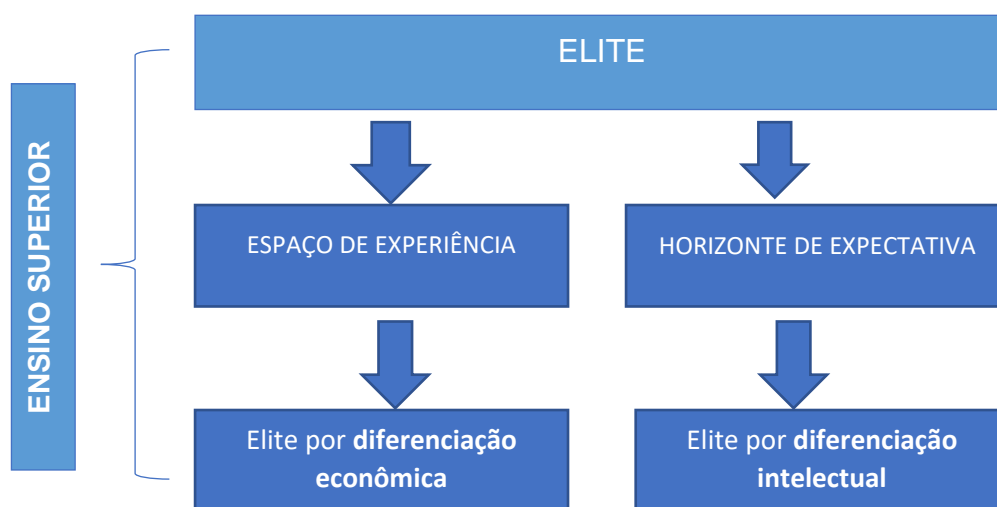
desenvolveu-se à custa dessa elite desertora da velha nobreza rural, a que a república acrescentou alguns elementos novos, filhos de burgueses e negociantes ricos, de formação também mais literária do que científica (com exceção de um João Pinheiro e de um Alberto Torres). Que conseguiram elevar a política nacional, em uma ou outra legislatura, ao prestígio das suas tradições parlamentares. (AZEVEDO, [1943] 1963 p. 153).

A crítica ao espaço de experiência e à estrutura do ensino superior, desde o Império, era voltada aos cursos profissionalizantes com uma formação eminentemente jurídica, pautada pela “superficialidade”, “apressada”, com “indisciplina mental” quase “anárquica”, de “formação mais literária do que científica”. Azevedo revelou muitos problemas, além da “crise das elites” no Brasil, como o “ceticismo de nada escolher sem julgar” e a “falta de crítica por falta de espírito de síntese” que poderiam ser revistos com a formação da universidade moderna. No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, Azevedo e outros colaboradores avaliavam que:

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação repele as elites formadas artificialmente "por diferenciação econômica" ou sob o critério da independência econômica, que não é nem pode ser hoje elemento necessário para fazer parte delas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não somente de admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 11).

A seguir, apresentamos na Figura 1 uma síntese em forma de esquema da semântica do conceito de elite, entre espaço de experiência e o horizonte de expectativas para Fernando de Azevedo:

FIGURA 1 - A SEMÂNTICA DO CONCEITO DE ELITE PARA FERNANDO DE AZEVEDO



Fonte: O autor.

A campanha do *Inquérito de 1926*, coordenada por Fernando de Azevedo, revelou que na proposta de formação das elites seria necessário um novo projeto educacional, pautado por princípios segundo os quais a universidade seria o centro de formação das classes privilegiadas, revelando as primeiras tomadas de posição para criação dessas instituições no Brasil, conforme discutimos a seguir.

### 1.3 INQUÉRITO DE 1926: PRIMEIRAS TOMADAS DE POSIÇÃO EM TORNO DA IDEIA DE UNIVERSIDADE

A imprensa brasileira, nos anos de 1920, se constituiu em uma espécie de porta-voz dos intelectuais, um espaço de debate e de crítica à vida pública, sendo responsável por suscitar diversas polêmicas e discursos acirrados. Nesse sentido, Capelato (1988), em *A imprensa na história do Brasil*, destaca que nos vários tipos de periódicos encontravam-se projetos políticos e visões diferentes, que representavam diversos setores da sociedade. De acordo com Carvalho (1988):

A leitura dos discursos expressos nos jornais permite acompanhar o movimento de ideias que circulam na época. A análise do ideário e da prática política dos representantes da imprensa revela a complexidade da luta social. Grupos se aproximam e se distanciam segundo as conveniências do momento; seus projetos se inserem numa luta mais ampla que perpassa a sociedade por inteiro. O confronto das falas, que exprimem ideias e práticas, permite ao pesquisador captar, com riqueza de detalhes, o significado da

atuação de diferentes grupos que se orientam por interesses específicos. (CARVALHO, 1988, p. 34).

Fernando de Azevedo teve uma participação expressiva no espaço do jornalismo, pois foi membro da sessão de crítica literária do *Correio Paulistano* (1917-1922), quando ainda era professor de Latim e Literatura na Escola Normal da Praça<sup>68</sup>, em 1921. O ingresso no *Correio Paulistano* ocorreu por meio das relações que havia estabelecido com importantes nomes da política paulista, pois, em suas palavras, o seu ingresso não se deu apenas “[...] pelas publicações, mas também pelo contato com jornalistas e com homens públicos de evidência naquele momento.” (AZEVEDO, 1971, p. 62). Ele esclarece:

Foi pelas mãos do Senador Gabriel de Rezende, primo de meu pai, que fui acolhido pelo *Correio Paulistano*, para uma das funções mais modestas do jornal. Para sair dela e obter o máximo, que era então colaborador de primeira página creio que não devia senão a mim mesmo e às simpatias que consegui despertar e conservar. As duas primeiras ou mais colunas da primeira página, aos sábados eram minhas. E vinham sempre assinadas. Essas colunas, nos outros dias da semana, eram reservadas a um Menotti del Picchia, já redator do *Correio Paulistano*, a um Afonso Taunay e a outros nomes de projeção na história e na literatura de S. Paulo. Quando o *Correio Paulistano* queria ou entendia distinguir algum dos escritores de S. Paulo, destinava-lhe as duas colunas iniciais da primeira página, em um dia par da semana. Era seu esse dia, até que renunciasse à colaboração no jornal. (AZEVEDO, 1971, p. 62).

Na mesma época em que trabalhava no *Correio Paulistano*, Fernando de Azevedo intensificou as suas relações com os membros de outro periódico de grande repercussão da época, o jornal *O Estado de S. Paulo*, realizando, a pedido de seu proprietário e líder, Júlio de Mesquita Filho, um ensaio dedicado à comemoração ao *Centenário da Independência no Brasil*. Esse momento abriu um “espaço de possibilidades herdado de lutas anteriores”, culminando, de forma mais intensa, na sua projeção no campo educacional, o que contribuiu, por conseguinte, com outras

---

<sup>68</sup> Em *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*, Monarcha (1999) afirma que a denominação Escola Normal da “Praça” era uma “denominação afetiva” dada pelos contemporâneos da época à Escola Normal de São Paulo, cujo edifício foi inaugurado em 2 de agosto de 1894 e destinado a abrigar o curso Normal, a Escola-Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos”, a Escola Modelo Complementar e o Jardim de Infância. Ainda, conforme as palavras do autor, a escola estava situada no lado oeste da acrópole, a então “cidade nova”, a Praça da República, cuja expectativa era produzir a impressão de grandiosidade, exaltação como uma espécie de centro de comunhão cívica, pois “[...] a localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República é uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República. O conjunto funciona imaginariamente como um centro de comunhão cívica que convoca os homens sensíveis e as almas de boa vontade a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos, que, além de se reconhecerem como iguais, estão envolvidos na edificação de um mesmo porvir.” (MONARCHA, 1999, p. 187).



“tomadas de posição possíveis” e uma conseqüente “evolução de sua produção” (BOURDIEU, 2006, p. 64).

Nas palavras de Azevedo:

Foi esse o primeiro trabalho Centenário da Independência que publiquei no *O Estado de S. Paulo*, a convite do seu diretor. Já éramos amigos havia algum tempo, e eu, admirador do grande jornalista, que era seu pai, - o velho Júlio de Mesquita, cujos comentários lapidares sobre política interna e internacional tinham larga repercussão em São Paulo e na Capital do país. Foi por intermédio do Julinho (que já tratava com intimidade), que me aproximei e me tornei amigo de Nestor Pestana, Plínio Barreto, Antônio Mendonça, Leo Vaz e Outros, dos quais guardo a mais grata recordação [...]. Escrevia eu todos os sábados no *Correio Paulistano* nas duas colunas iniciais de sua primeira página, quando Júlio de Mesquita Filho me pediu um estudo para a edição especial de *O Estado*, comemorativa do *Centenário da Independência*. O que publicava aos sábados, no *Correio Paulistano*, desde 1918, eram ensaios sobre a antiguidade latina e outros estudos. O que me pedia Júlio de Mesquita Filho era toda uma página do *O Estado* sobre assunto de minha escolha. Como naquele momento lutava pela educação física no país, propus-me dar-lhe para essa edição especial um estudo sobre “A evolução do esporte no Brasil”. (AZEVEDO, 1971, p. 71).

Nesse contexto histórico de incursão de Azevedo na imprensa, Maria Helena Capelato (1989), em *Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)*., apresenta dados importantes para se compreender as posições do intelectual nesse cenário. Em sua obra, a autora afirma que, nos anos de 1920, havia um projeto de reforma da sociedade brasileira articulado pelos liberais opositoristas de São Paulo<sup>69</sup>, que buscavam a superação do atraso e a equiparação do Brasil aos países economicamente em desenvolvimento. Para ela, após a Primeira Grande Guerra, houve na imprensa um movimento de “reavivamento” do debate sobre as possibilidades de o Brasil tornar-se ainda uma grande potência econômica e de São Paulo ocupar um espaço de destaque no contexto internacional. Capelato (1989) relata que:

A imprensa paulista, de forma geral, demonstrava otimismo quanto às possibilidades de enriquecimento do Brasil em virtude da guerra. A proposta de solidariedade americana foi retomada e sustentou a crença de que a união de todos os países do continente beneficiaria os não-desenvolvidos, especialmente o Brasil, por contar com maiores recursos a serem explorados. Até mesmo os críticos dos EUA deixaram de lado sua animadversão: durante

---

<sup>69</sup> Em outro importante estudo, intitulado *Bravo Matutino*, Capelato (1980) afirma que *O Estado de S. Paulo* foi um dos principais articuladores do projeto de reforma da sociedade, pois dizia que era dar mais autonomia econômica aos estados, colocando-se contra o centralismo do governo federal e à própria política vigente e de domínio das oligarquias, tendo em vista a reforma da sociedade.

a guerra, a “Calibã” revela sua outra face – a de “guerreiro da liberdade”. (CAPELATO, 1989, p. 67).

Nesse debate situa-se a tese de doutoramento de Carlotto (2014), que afirma que *O Estado de S. Paulo* formava um dos principais núcleos de oposição às forças políticas hegemônicas da Primeira República. Essa elite cultural buscava o apoio e novas posições sociais, a expansão da educação prolongada, do mercado de trabalho e o prestígio cultural. Assumiu, desse modo, a importância da cultura desinteressada, afinando, ao mesmo tempo, uma concepção elitista de sociedade que culminou em uma série de inquietações que reverberavam tanto no plano econômico quanto no âmbito cultural<sup>70</sup> e educacional em geral. É possível destacar as primeiras manifestações tenentistas<sup>71</sup>, a criação de partidos políticos<sup>72</sup>, a imigração no Brasil e a criação de instituições dedicadas à causa educacional<sup>73</sup>, além das novas perspectivas em torno do mercado manufatureiro, a expansão e a modernização da economia brasileira. Conforme aponta Capelato (1989), a imprensa, nos anos 1920, estabeleceu metas de desenvolvimento econômico, buscando flexibilidade nas relações de trabalho:

Para os reformadores da década de 20, o mercado de trabalho estava em desequilíbrio. Era um problema que os preocupava particularmente, e por esse motivo se propuseram a indicar formas de reorganizá-lo. Nas discussões sobre o tema havia constantes referências a um momento significativo da história social brasileira: aquele da passagem do trabalho escravo para o trabalho livre. Essa mudança na organização do trabalho no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, inscreve-se no movimento

---

<sup>70</sup> A Semana da Arte Moderna foi um evento ocorrido em São Paulo, de 13 a 17 de fevereiro de 1922, promovido por escritores, artistas e intelectuais que almejavam a modernização da cultura brasileira. A Semana de 22, como também é chamada, liderada pelo poeta e escritor paulistano Mário de Andrade, constitui o marco inicial do Modernismo Brasileiro na Literatura e nas Artes em geral.

<sup>71</sup> Conforme o *Atlas Histórico do Brasil* (2021), o Movimento político-militar que se desenvolveu durante o período de 1920 a 1935, aproximadamente, sob a liderança dos “tenentes”, nome com que ficaram conhecidos os oficiais revolucionários da época, nem todos verdadeiros tenentes, mas, em sua grande maioria, oficiais de baixa patente. Para mais informações, vide o sítio do *Atlas Histórico do Brasil*, disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/tenentismo>.

<sup>72</sup> A fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) ocorreu em 1922, sendo um dos partidos políticos mais antigos do Brasil. Seu objetivo era promover a revolução proletária no Brasil, conquistar o poder político e realizar a passagem do capitalismo para o socialismo (ABREU, 2021)

<sup>73</sup> Nesse contexto, destaque-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada por Heitor Lira, em 1924, uma instituição que aglutinava diversos intelectuais dedicados à causa educacional. Para Carvalho (1998), esses intelectuais representavam a elite dedicada a organizar o país, projetando a necessidade de política educacional articulada aos princípios de homogeneização cultural a fim de forjar um novo Brasil, pois “nele foram repropostas representações do ‘povo brasileiro’ como carência, passividade e amorfia. A proposta era uma escola como instância de homogeneização cultural e moral por via da inseminação de valores e da formação das elites patrióticas. Nele se constituíam as ‘elites’, atribuindo um papel diretor de qualquer transformação social” (CARVALHO, 1998).

do capital, surgindo como resposta às exigências da produção. (CAPELATO, 1989, p. 76).

Azevedo iniciou suas atividades no jornal *O Estado de S. Paulo* como crítico literário, a convite de Júlio de Mesquita Filho, que também solicitou a ele que coordenasse o *Inquérito de 1926*, a fim de delinear o projeto de educação pública. Partiu-se do diagnóstico da realidade brasileira, com a constatação de que havia uma “crise das elites”, de que o sistema educacional apresentava índices alarmantes de não alfabetizados<sup>74</sup> e de que não existia uma política educacional calcada em princípios e voltada ao ensino superior. Havia apenas a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920<sup>75</sup>, antes da publicação do *Inquérito de 1926*, mas que não correspondia ao conceito de universidade moderna, pois estava organizada em um conglomerado de escolas profissionalizantes sem articulação umas com as outras, mas pautadas pela estrita profissionalização. Para Cunha (2007):

A crítica à universidade “de fachada”, pedindo mais ou menos implicitamente uma integração entre as unidades de ensino, voltava-se, de fato, contra essa articulação, mesmo que tênue. Pedir mais era uma maneira de rejeitar o pouco que havia e prejudicava interesses estabelecidos na burocracia administrativa e docente das faculdades. Talvez fosse essa a origem oculta da atribuição da motivação diplomática para a criação da Universidade do Rio de Janeiro (CUNHA, 2007, p. 194).

Nesse contexto, o mundo cultural paulista tinha como um dos centros vitais *O Estado de S. Paulo*, um lócus de referência para educadores, escritores dedicados ao debate de problemas e projetos culturais, como afirma Limongi (1988). Nas reuniões<sup>76</sup> do grupo liderado por Júlio Mesquita Filho, que ocorriam no jornal *O Estado de S. Paulo*, demonstravam-se preocupações quanto a uma suposta “insuficiência intelectual brasileira”. Criticava-se a anarquia mental, alertando para o fato de que as elites políticas se encontravam afastadas da vida brasileira, refugiadas em carreiras

---

<sup>74</sup> Araújo (2008) afirma que os anos 1920 conferiram à Primeira República uma avaliação nada animadora no que se refere à alfabetização da população, “[...] posto que a taxa de analfabetismo em 1890 era de 85%; em 1900, 75%; em 1920, manteve-se também em 75%; e as estimativas relativas a 1930 são de 65%, uma vez que não houve recenseamento nesse ano.” (ARAÚJO, 2008, p. 78).

<sup>75</sup> Antes da publicação do *Inquérito de 1926*.

<sup>76</sup> Em sua dissertação, Limongi (1988), a partir das contribuições de Antunes (1967), analisou o clima intelectual do jornal *O Estado de S. Paulo*, salientando que “Júlio de Mesquita, como depois Júlio de Mesquita Filho e Armando Salles Oliveira animavam as ideias de progresso cultural. *O Estado* era, na verdade, um pequeno seminário de debates sobre a vida social, política, literária e científica. Aí se reuniam à tarde e à noite, como num clube de cultura, professores de escolas superiores, profissionais liberais, em geral colaboradores do jornal e mesmo redatores de outros periódicos.” (LIMONGI, 1988, p. 66-67).

liberais e sem uma cultura capaz de representar a vontade popular de reagir à tirania dos poderosos. A defesa era de que aos estados economicamente desenvolvidos fosse delegada a tarefa precípua de nacionalizar o país, tendo em vista a necessidade de uma opinião pública “esclarecida”, entregando, doravante, à condução de Azevedo [...] “o desejo de criar uma universidade em São Paulo.” (BONTEMPI, 2017, p. 44).

O *Inquérito* situou-se nesse amplo programa de reforma social, pois havia uma espécie de *habitus*, “um conjunto de disposições socialmente constituídas” no que se refere à necessidade de um efetivo projeto de mudança social. Para Wacquant (2002), o conceito de *habitus* também pode ser entendido como “esquemas de percepção e apropriação”, uma vez que:

O trabalho é uma radicalização empírica de teoria do *habitus* no qual se mostra de maneira quase experimental o quanto o *habitus* é um conjunto de desejos, vontades e habilidades, socialmente constituídas, que são ao mesmo tempo cognitivas, emotivas estéticas, de como ele é elaborado e como opera concretamente. (WACQUANT, 2002, p. 102).

Havia, como apontou Marta Carvalho (1998), um amplo programa de ação social que incluía uma campanha cívica como obra da educação. Por isso, a ideia de educação pressupunha a formação de uma elite e o trabalho como construção de uma hegemonia cultural, tendo em vista uma suposta “cura” do brasileiro entendido como doente, degenerado, apático e perdido no imenso território, imagem associada ao personagem ficcional JecaTatu, criado por Monteiro Lobato em 1914. Assim, muitas eram as expectativas e as demandas sociais pela criação de novas universidades que atendessem às pulsações de ordem econômica, cultural, política, educacional e social, endossadas pelas reformas republicanas no intuito de catalisar o desenvolvimento nacional, tirando o país do marasmo. Carvalho (1998) comenta, ainda, que:

Operava-se, assim um deslocamento na equação *difusão do ensino= consolidação da República*. Sua pertinência era condicionada à qualidade do ensino ministrado. A “instrução pura e simples” era vista como “uma arma” que era, “como toda arma, perigosa”. Colocá-la nas mãos da população requereria medidas que preparassem quem a recebesse “para manejá-la benfazejamente para si e para os outros”. Tais medidas deveriam garantir que a população aprendesse a “viver mais racionalmente, ajudando a sanear o meio e conhecendo os recursos de higiene individual e coletiva”; a executar um trabalho mais eficiente e, portanto, mais remunerador”; a “discernir no ambiente que a cerca, nas coisas mais simples e aparentemente mais banais assim como na solidariedade humana, todo o tesouro de beleza que

encerram, elevando as almas e enobrecendo a vida”. (CARVALHO, M. M. C. 1998, p. 128-129, grifo da autora).

Irene Cardoso (1982) destaca que o *Inquérito de 1926*, a principal iniciativa que constitui a “campanha” do jornal nesse período, foi publicado ao longo de vários meses e foi considerado um grande marco do movimento, resultando na criação da universidade. Em sua primeira publicação, em 1926, o *Inquérito* ganhou as pautas do jornal *O Estado de S. Paulo*, foi publicado em larga imprensa, provocando grandes repercussões. Posteriormente, foi documentado e publicado com o título *Educação Pública em S. Paulo: Problemas e discussões. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”*, em 1926. ([1926] 1937)<sup>77</sup>, contemplando a organização por níveis de ensino:

- a) Introdução (p. XXV-XXXV)
- b) Abrindo o Inquérito (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 1-8).
- c) A primeira parte trata do Ensino Primário e Ensino Normal, contém seis depoimentos (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 11-171).
- d) A segunda parte versa sobre o Ensino Técnico e Profissional, contém quatro depoimentos (AZEVEDO, [1926] 1937, p.173-283).
- e) A terceira parte aborda o Ensino Secundário e Superior, contém oito depoimentos (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 285-457).

Azevedo abre o *Inquérito* enaltecendo o papel das universidades como núcleos voltados à formação do ser humano, a fim de reorganizar as forças vivas do país. Aponta para a emergência de uma reforma educacional, ressaltando que as principais reformas de ensino superior no período da Primeira República caracterizavam-se pela falta de “espírito de continuidade” e pelo “regime de instabilidade”. Ele afirma que esse “vício” se originou “desde o Império e continuou com o período republicano”, apontando que a reforma Benjamin Constant<sup>78</sup> teria sido marcada pelo “caráter extremado de espírito” e por “ter incorporado princípios em completo antagonismo aos dados nacionais”, enquanto a reforma Rivadavia Correia<sup>79</sup> instaurou o “regime de desoficialização e a liberdade profissional”. Já a Lei Carlos

<sup>77</sup> A segunda edição foi publicada em 1960, com o título *Educação na encruzilhada: problemas e discussões*.

<sup>78</sup> Para mais informações, vide o Decreto nº 981 de 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2021.

<sup>79</sup> Para mais informações, vide o Decreto nº 8.659 de 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 9 jan. 2021.

Maximiliano<sup>80</sup>, reformulou a lei anterior e “insistiu[-se] no terreno das amplas autonomias” e, por fim, a reforma mais recente, de João Luiz Alvez, ou reforma Rocha Vaz<sup>81</sup>, dispôs sobre o ensino nos níveis do ensino primário, secundário e superior, e criou um Departamento Nacional do Ensino, mas, apesar de instituir “a moralização de ensino”, “substituiu os exames oficiais pelos exames parcelados” e intensificou o regime de centralização, causando “prejuízo de autonomia das congregações”. Além disso, a lei<sup>82</sup> estabelecia a justaposição dos cursos de Direito, Engenharia e Medicina, caracterizados pela falta de articulação e integração entre si. Mais adiante, no documento, Azevedo demonstra as insatisfações com a reforma:

Ora, já não será tempo de se atacar seriamente e a todo transe essa questão fundamental, da criação do ensino universitário, de que depende visceralmente a formação da cultura nacional? Dir-se-á que já temos, para principiar, a Universidade do Rio de Janeiro... A verdade, porém, é que, sob esta denominação, não se lançaram as bases de uma instituição orgânica e viva, de espírito universitário moderno, mas se agruparam apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais, já existentes. Problema de tamanha importância e complexidade reduziu-se, por esta forma com maior naturalidade a uma questão de rótulo... Ainda está por se elaborar, sobre a criação de universidades, um projeto de lei, baseado no conhecimento profundo da questão, e decidido a arrastá-la, dentro das condições do meio, para o caminho das realizações práticas. *O Estado de São Paulo* já não pode desinteressar-se dessas preocupações bastante amadurecidas entre nós para não tardarmos em procurar-lhes uma solução solicitada pela pressão de suas forças vitais, econômicas, intelectuais e políticas. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 303-304).

O campo intelectual é um espaço em que se está longe de se poder estabelecer relações específicas e autônomas<sup>83</sup>, mas um “[...] universo onde acontecem as

<sup>80</sup> Para mais informações, vide o Decreto nº 11.530 de 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2021.

<sup>81</sup> Para mais informações, vide a Lei nº 16. 782-A de 1925. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm). Acesso em: 9 jan. 2021.

<sup>82</sup> Os artigos da lei dispunham: “Art. 33. O ensino superior a cargo do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, compreende os cursos de direito, de engenharia, de medicina, pharmacia e de odontologia. Art. 34. O ensino de direito será ministrado nas faculdades de Direito do Recife, de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 35. O ensino de engenharia será oficialmente ministrado na Escola Polytechnica da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 36. O ensino de medicina, de pharmacia e de odontologia será oficialmente ministrado nas Faculdades de Medicina e nas de Pharmacia e de Odontologia da Bahia e da Universidade do Rio de Janeiro. Art. 37. Quando sejam creados outros institutos officiaes dos cursos referidos nos artigos anteriores, ficarão elles subordinados aos preceitos deste regulamento.” (BRASIL, 1925).

<sup>83</sup> Bourdieu (2006) ajuda-nos a entender as nuances que ocorrem no interior do campo e as relações que os agentes estabelecem entre si, salientando que: “[...] para compreender a noção de campo, foi preciso passar para além da primeira tentativa de análise do campo intelectual como universo relativamente autônomo de relações específicas: com efeito, as relações imediatamente visíveis entre os agentes envolvidos na vida intelectual – sobretudo as interações entre os autores e os editores –

relações visíveis entre os agentes que determinam as formas de interação social.” (BOURDIEU, 2006, p. 66). Por isso, percebemos que o projeto de universidade de Azevedo, alinhado aos princípios da “comunhão paulista”, é conduzido por um grupo com pretensões de estado-maior, isto é, o de dirigente da nação (CARDOSO, 1982). Assim, a coordenação do *Inquérito* por Azevedo assume feições de um projeto maior em defesa de uma “mística nacional” de construção da brasilidade, de uma autoridade, de uma disciplina a partir de princípios de ordem nacional, como assevera Cardoso (1982):

A criação da mística nacional como a projeção do projeto da Comunhão para o Brasil, é a nova etapa da obra paulista bandeirante a serviço da Pátria como passado; é o idealismo do paulista em ação; é a arrancada de Bandeirantes para a conquista da Terra Virgem, a conquista da nação pela Comunhão. A mística nacional é sustentada no princípio da autoridade, o mais forte esteio da civilização que o comunismo tenta destruir, na hierarquia e na disciplina, os mais belos princípios da organização social, opostos à anarquia e ao caos, produtos da ação comunista, na sua tentativa de quebrar o princípio de autoridade. Finalmente, os bandeirantes sabem o que querem e para onde vão: é o pensamento dominando a ação, de que só é capaz a Comunhão, portadora da razão. Nesta condição, assume o seu destino histórico e propõe um projeto nacional. (CARDOSO, 1982, p. 165).

Na construção do projeto nacional, os depoentes convocados assinalavam que, para a formação das elites, seria necessário redefinir a ideia de universidade a partir de bases científicas e racionais. Nesse sentido, Ruy Paula de Souza defendeu que era preciso pensar a universidade a partir da redefinição do próprio ensino secundário, visto que esse nível ainda não estava preparado para desempenhar a sua real finalidade, que seria a de preparar “o cultivo do espírito”, pois ainda estava pautado por exames memorialísticos, exigindo, desse modo, uma séria reorganização dos estudos, tendo por base “[...] um curso de estudos prolongados e desinteressados.” (SOUZA, [1926] 1937, p. 310). Notamos que o ensino secundário e o ensino superior eram faces de um mesmo problema: a formação e a função adequadas do ensino superior passariam pelo crivo do ensino secundário, conforme ressaltou Souza:

Quer também parecer-me que sem estes espíritos já formados o ensino superior não poderá contribuir para a formação desses elementos de elite que devem justamente fazer o ambiente nacional. Só estes espíritos, finamente

---

tinham disfarçado relações objetivas entre as posições ocupadas por esses agentes, que determinam a forma de tais interações.” (BOURDIEU, 2006, p. 66).

cultivados, poderão orientar a nossa mentalidade e formar as ideias superiores que regerão os nossos destinos. (SOUZA, [1926] 1937, p. 310).

No que refere ao ensino superior, isto é, à criação de universidades, o autor destacou a importância dos estudos da Literatura Antiga, da Literatura Moderna e da Sociologia, pois contribuiriam com o desenvolvimento da cultura nacional. No depoimento de Mario de Souza Lima a direção é semelhante. Sendo um professor de Gramática e Literatura, entendia a relevância do estudo dessas áreas na universidade, pois só a cultura superior, ou seja, a “vida universitária naturalmente socializada”, seria o “melhor aprendizado para a vida pública”. No entanto, Lima criticou a Reforma Rocha Vaz de 1925, destacando que seria fundamental a criação de uma Faculdade de Letras e da Escola Normal Superior, tecendo as seguintes considerações sobre os malefícios da referida reforma ao Ensino Superior:

Esta funesta disposição inutiliza praticamente o 6º ano, que nenhum aluno cursará e anula a mesma intensão [sic] primordial da reforma expressa nos artigos 47 do qual “o ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos, com a duração de seis anos”; b) o art. 259: “É mantida com a sua atual organização no que não contrariar as disposições deste Regulamento da Universidade do Rio de Janeiro”, etc. Por esse artigo a lei perpetuou o erro existente de ter por Universidade a mera justaposição de institutos “que por sua natureza possam fazer parte do sistema universitário”, sem dar a esses diversos corpos outra unidade mais que a simples presidência de um mesmo reitor. A lei falhou assim em um ponto importantíssimo – mais do que isso – no ponto central em que, ao que me parece, se oculta a solução desse misterioso problema do ensino. (LIMA, [1926] 1937, p. 330).

Além disso, Lima questionou o regime de “vitaliciedade imediata dos professores”, atentando-se para o fato de que os concursos priorizavam a “cultura”, mas não a “capacidade pedagógica” dos professores para as escolas de ensino superior. Isso revela a preocupação de Mario de Souza Lima com a formação pedagógica e não somente erudita dos professores. Mais adiante, para formalizar o projeto universitário, ele considerava que esse “sonho” remontava aos tempos mais antigos:

É urgente realizar esta aspiração que vem de longe entre nós. Pondo de parte o generoso sonho dos Inconfidentes de Minas, o governo imperial, por mais de uma vez, se empenhou junto à Assembleia Geral Legislativa, pela criação de duas Universidades, uma ao Sul e outra ao Norte do país, bem como de faculdades de Ciências e Letras, vinculadas ao sistema universitário. Na



República não faltaram também projetos entre os quais é de justiça salientar o do dr. Gastão da Cunha. (LIMA, [1926] 1937, p. 337).

Na continuidade dos depoimentos, Amadeu Amaral, que era autodidata, escritor e poeta, também considerava “ótima” a ideia da fundação de “estabelecimentos de pesquisa científica e desinteressada”, argumentando que as reformas anteriores não satisfaziam às necessidades e que eram “fontes de inesgotáveis controvérsias”. Para ele, havia “reformas em demasia”, mas sem que houvesse tempo para o sistema assimilar as mudanças propostas. Ele concordou com a pergunta feita por Fernando de Azevedo no *Inquérito*, ao se posicionar da seguinte forma: “[...] entende meu prezado amigo que aquele ensino não é um verdadeiro aparelho de educação integrado no ambiente nacional nem um instrumento de cultura a serviço do país.” (AMARAL, [1926] 1937, p. 343). Quanto à ideia de universidade, Amaral enfatiza a importância da “Faculdade de Filosofia e Letras”, porém, considerava que havia alguns entraves no que se referia à cultura superior, como o predomínio de um “saber mnemônico” e condições pouco favoráveis à “investigação científica” e aos “estudos desinteressados” e sem “preocupações de utilidade imediata”. Ele acrescenta:

Contudo, creio bem que umas faculdades de filosofia e letras não seriam nenhum bicho de sete cabeças e poderiam prestar bons serviços a uma minoria de moços, que não se contente com o que lhe ensinarem nos colégios ou nos cursos preparatórios. O mesmo direi de uns institutos de ensino científico, destinados especialmente a vulgarizar os métodos gerais e particulares das ciências, seus objetos, suas matérias, seus fins, sua história, suas conquistas, tudo orientado de modo a fornecer vistas de conjunto mais ou menos claras, a disciplinar as inteligências inclinadas à ciência, a estimular e guiar o espírito de curiosidade e indagação. (AMARAL, [1926] 1937, p. 366-367).

Ovídio Campos, assemelhando-se aos pensamentos de Ruy Paula Souza e de Amadeu Amaral, salientou que o ensino secundário seria “a base da cultura de um povo”, pois teria a função de “despertar” e “aprimorar o sentimento cívico” a fim de “constituir massas pensantes”, “mentoras” e “condutoras da nacionalidade”. Ao contrário dos demais depoentes do *Inquérito de 1926*, Campos considerava que a Reforma Federal de Ensino de 1925 tinha “algumas imperfeições”, mas ele não explicita os seus limites, restringindo-se a informar que a proposta seria “passível de uma ou duas revisões”, mas “*nunca* revogada integralmente”. Campos também se diferenciava dos demais ao enfatizar que o ensino secundário “sobrexcederia, de

muito, em importância, ao ensino primário e ao próprio ensino superior”, ou seja, considerava que esse nível teria muito por fazer pelas novas gerações e que “representaria mais do que mera formalidade” ou “conquista de um título”. E ele assim se posiciona a respeito da proposta de criação de universidades:

A fundação das universidades verdadeiras, no papel e na prática, só é compatível com os povos de velha e bem sedimentada cultura, nos quais o ensino parceladamente, em todas as modalidades em que ele é passível de ser dividido e subdividido, tenha atingido a extremo grau de aperfeiçoamento. Estabelecidas estas premissas, a conclusão lógica é que nos países novos, como o nosso, em que tudo ou quase tudo está por fazer-se em matéria de instrução dentro de cujos domínios ainda caminhamos às apalpadelas, sem uma orientação certa e segura, a ideia de universidade é prematura, não deve, mesmo, ser objeto de nossas cogitações, sendo a temer o seu fracasso, caso seja tentada. (CAMPOS, [1926] 1937, p. 382).

Nos depoimentos de Raul Briquet, professor do Curso de Medicina, problematizavam-se e apontavam-se as lacunas do ensino superior, especialmente da área médica. Ele indicou que havia um “caráter artificial dos conteúdos curriculares” e dos “conteúdos que exigiam um adequado preparo para o exercício das profissões”. No que concernia ao ensino superior, considerava urgente a criação de institutos de altos estudos, pois ainda havia apenas cursos técnicos especializados. Assim, o autor apresenta dados obre a história do ensino superior brasileiro em seus pareceres para confirmar a inexistência de escolas de altos estudos:

A fundação de tais estabelecimentos, sobre ser inadiável necessidade, vem poupar-nos a desfavorável cotejo com países mais civilizados, pois nada possuímos a não ser institutos técnicos especializados (Manguinhos no Rio, Butantan e Instituto de Higiene, nesta capital). A nossa história revela, nesse passo, coisas singulares. De começo, criaram-se Academia de Medicina, de Direito, de Belas Artes, em nação cuja capital “possuía” duas únicas escolas primárias públicas, por ocasião da chegada de d. João VI (Sud Mennuci, ‘Educação e Ensino’, 1922). As escolas de Medicina, Direito e Engenharia constituem especializações profissionais que requerem um órgão intermédio, representado pela Faculdade de Ciência e pela de Filosofia e Letras, ainda inexistentes. Essas e outras razões reclamam solução consentânea com a nossa grandeza e as nossas aspirações. Semelhantes institutos de pesquisa e de altos estudos virão coligir e sistematizar e divulgar a ciência brasileira. (BRIQUET, [1926] 1937, p. 396).

Já Theodoro Ramos, engenheiro, matemático e professor da Escola de Engenharia de São Paulo, defendia que a instituição universitária ideal seria aquela que garantisse a formação de profissionais capacitados e especializados para as distintas funções, pois “havia um descuido da formação intelectual de professores nas

escolas superiores”. A formação dos novos estudantes precisaria ocorrer por meio da pesquisa desinteressada em institutos universitários, levando em conta a aprendizagem das técnicas agrícolas e industriais:

Em um discurso pronunciado há cerca de 2 anos na Escola Politécnica de S. Paulo, como paraninfo das turmas de engenheiros civis e eletricitas, manifestei-me pela criação de uma universidade “de onde parta forte e permanente estímulo ao progresso industrial e econômico do país, e de onde se irradie a força intelectual e moral da nação”. Afirmei, então, que a organização universitária ideal seria aquela que a par da manutenção de numerosos cursos visando a formação de profissionais capazes nas especialidades respectivas, instituísse um ensino de alto cunho científico para o grupo de selecionados que se destinassem ao professorado e às pesquisas originais. (RAMOS, [1926] 1937, p, 409).

A peculiaridade do depoimento de Briquet residiu também em não só planejar apenas a criação de uma “Faculdade de Filosofia e Letras”, mas também um “Instituto de Educação”<sup>84</sup> até então inexistente ao preparo adequado dos professores no Brasil. Ele ressalta a relevância de cursos superiores de Matemática, Física e Química que estivessem anexos à Escola Politécnica. Além disso,

Poderiam ser aproveitados elementos nacionais de valor e elementos estrangeiros dos Institutos Franco-Paulista e Franco-Brasileiro de Alta Cultura. Mais tarde seria dado maior desenvolvimento aos institutos de pesquisas científicas e de cultura livre e desinteressada. (BRIQUET, [1926] 1937, p. 410).

Na mesma perspectiva, a organização das universidades a partir de institutos inexistentes “institutos a serem criados” seria algo profícuo para o desenvolvimento das pesquisas, como apontou Reinaldo Porchat, então professor da Faculdade de Direito de São Paulo. Para ele, o “insucesso das reformas” de ensino superior estaria no “Congresso Nacional”, que estabelecia uma organização “sem sistema, sem uniformidade”, considerando, ainda, que seria necessária a criação de uma “lei geral de ensino secundário e superior” para a fiscalização dos institutos de ensino superior. O docente apresentou uma síntese das reformas anteriores de ensino superior, especialmente do período republicano, denunciando as incongruências e as insatisfações, citadas a seguir para compreendermos as nuances do ensino superior no Brasil:

---

<sup>84</sup> A formação de professores em nível superior passou a ocorrer apenas a partir de 1934 com a incorporação do IE à USP. Esse processo é discutido nos próximos capítulos da tese.

Cada ministro tem seu plano, sua orientação, seu ponto de vista novo. Basta recordar as três últimas reformas feitas. Rivadavia, Carlos Maximiliano, João Luiz Alves. Cada um divergindo radicalmente do outros. *Rivadavia (1911)* desoficialização do ensino, autonomia didática e administrativa das congregações, escolas livres, desnecessidade de diploma oficial visando a absoluta liberdade profissional, criação do Conselho Superior do Ensino, composto de professores representantes das congregações e dos diretores dos institutos oficiais, criação da Universidade do Rio de Janeiro e da docência livre selecionada por concurso de títulos. *Carlos Maximiliano (1915)*: ensino oficial temperado pelos institutos equiparados das congregações, necessidade de diplomas, fiscalização eficiente dos institutos, bancas examinadoras de exames parcelados, fiscalizadas, em colégios particulares idôneos, remodelação da docência livre selecionada por concurso de provas. Consequência: elevação moral do ensino, aproveitamento, seriedade, animação por parte de professores e de alunos. Harmonia entre o Conselho Superior e o ministro, que sempre o prestigiou. *João Luiz Alves (1925)* criação do Departamento Nacional do Ensino, tendo por órgãos o diretor geral e o Conselho Nacional do Ensino, que se compõe de três seções: o Conselho de Ensino Secundário e Superior, o Conselho Artístico e Profissional e o Conselho de Instrução Primária; os institutos sem autonomia administrativa as congregações com funções reduzidíssimas, em tudo sujeitas aos diretores dos institutos de livre nomeação do Poder Executivo; o Conselho de Ensino também com a sua competência muitíssimo limitada. Preocupação de rejuvenescer os corpos docentes, com a disponibilidade compulsória dos professores de 63 anos de exercício, e voluntária dos que contarem mais de 25 anos de exercício, e a não admissão aos concursos daqueles que tenham mais de quarenta anos de idade. (PORCHAT, [1926] 1937, p. 413-114).

Por fim, Porchat considerou importante a criação de uma universidade de altos estudos, mas a partir da reorganização dos institutos já existentes, tendo em vista o desenvolvimento nacional. Ele concordou com a elaboração dessas instituições a partir de novos princípios e ideais para uma nova civilização:

Acho excelente a ideia da criação de uma universidade em São Paulo, reunindo-se, sob uma organização sistemática, os institutos do ensino já existentes, que devem ficar debaixo de uma superior direção única. Com tal organização tudo terá a lucrar: o ensino, a educação, a disciplina, a solidariedade, os ideais. (PORCHAT, [1926] 1937, p. 420).

Arthur Neiva, médico e sanitarista de São Paulo, concordou com os depoimentos anteriormente citados no *Inquérito de 1926* sobre a relevância das pesquisas científicas e desinteressadas a partir de “estabelecimentos de pesquisa científica”, acreditando que a “ciência e a cultura” precisariam formar o “ambiente culto e desenvolvido para realizar tais empreendimentos, uma vez que o Brasil ainda continuava sendo um país dependente de Portugal:

O Brasil neste particular, continua sendo robusto filho de Portugal, onde, em geral, as questões de ciência pouco interessam. Na monumental História Universal de Smith, o autor que se ocupou de Portugal fê-lo com a maior

simpatia, mas serenamente chamou a atenção para a ausência de receptores dessa natureza naquele país. Entre nós, o caso de Pedro II constituiu quase uma exceção; mesmo assim não conseguiu afastar a campanha do ridículo que a burocracia, os políticos e o povo em geral levantaram contra a denominada Comissão Científica Brasileira, dirigida por Freire Alemão, Capanema e Burlamaque, que acabaram cedendo diante de obstáculos intransponíveis erguidos pela mentalidade natural. (NEIVA, [1926] 1937, p. 430).

Para ele, a cultura teria um longo caminho a percorrer visto que o próprio ensino primário era recente e que o Brasil ainda era um país de não alfabetizados. O desenvolvimento da cultura brasileira passaria inexoravelmente pelo problema de se alfabetizar toda a nação brasileira:

A irredutível tenacidade de Mario Pinto Serva, clamando pela alfabetização do Brasil, parece-me, talvez, porquanto mesmo que conseguíssemos solucionar rapidamente o problema de alfabetizar toda a nação estaríamos muito longe de ter resolvido os problemas da cultura. Um povo inteiro poderá garatujar e soletrar; tais aquisições, porém, não o transformarão em gente culta. (NEIVA, [1926] 1937, p. 431).

Além do desafio da alfabetização que antecederia aos problemas do ensino superior, Neiva ressalta que os interesses intelectuais geralmente teriam um “pendor pelos estudos gramaticais” e que a “nossa atividade e energia mentais esgotam-se nessas preocupações” (NEIVA, [1926] 1937, p. 431). Seria urgente, em sua visão, uma remodelação do ensino superior, a fim de “modificar o conceito de erudição”, pois a “preocupação literária é demasiada entre nós e todos se curvam diante da música da frase”. Ele complementa:

S. Paulo deve resolver a todo transe o problema da Universidade, coisa que ainda existe no Brasil. A União, por decreto criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu este nome a uma lei que modificou o ensino federal, criou alguns cargos novos, mexeu na organização burocrata e administrativa das escolas e julga ter resolvido o problema universitário. Visitei grandes universidades do mundo, nos Estados Unidos, na Argentina e alguns países europeus: tudo, porém, com organização e fins inteiramente diferentes da chamada Universidade do Rio de Janeiro. (NEIVA, [1926] 1937, p. 434).

Os depoentes do *Inquérito de 1926* acreditavam que a universidade moderna era essencial para catalisar as forças econômicas do país. Diante disso, questionaram as reformas republicanas, especialmente aquela promovida por João Luiz Vaz, que instituiu as universidades em forma de agremiações, mas desarticuladas umas das outras. Os intelectuais argumentavam que, para uma sólida formação universitária,

seria fundamental reestruturar o ensino secundário, que estava marcado pelo caráter memorialístico e não preparava para os altos estudos requeridos em uma universidade. Além disso, no que se refere ao ensino superior, havia somente escolas profissionalizantes com forte peso para o ensino técnico.

Nessa vertente, “erudição”, “memorização”, “utilitarismo”, “cultura exterior”, “reformismo”, “atraso”, “artificialismo”, “inconstitucionalidade” apresentavam-se como uma espécie de conceitos antitéticos-assimétricos à noção de “pesquisa científica e desinteressada” tão recorrentemente citada nos depoimentos dos pareceristas. O quadro a seguir apresenta alguns conceitos adjacentes evocados pelos intelectuais no projeto universitário do *Inquérito de 1926*:

QUADRO 4 - OS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS DA REFORMA JOÃO LUIZ VAZ - LEI FEDERAL Nº 17.782 (1925) A PARTIR DOS PARECISTAS DO INQUÉRITO DE 1926.

(continua)

<b>Depoentes do Inquérito de 1926</b>	<b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)  ↓  Crítica à Reforma Federal Lei 17.782 (1925)	<b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se esperava)  ↓  Inquérito de 1926
Arthur Neiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dependência cultural</li> <li>- Analfabetismo</li> <li>- Erudição</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Independência cultural</li> <li>- Alfabetização</li> <li>- Cultura científica</li> </ul>
Ruy Paula de Souza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos formação profissional</li> <li>- Memorização</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos de alto valor científico</li> <li>- Cultura de alto valor científico</li> </ul>
Mario de Souza Lima	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Profissionalização</li> <li>- Erudição docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema universitário</li> <li>- Capacidade pedagógica</li> </ul>
Amadeu Amaral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes Mnemônicos</li> <li>- Passividade</li> <li>- Atividade passiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes desinteressados</li> <li>- Curiosidade</li> <li>- Atividade criativa</li> </ul>
Ovídeo Pires de Campos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciência importada</li> <li>- Dependência espiritual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciência própria</li> <li>- Independência espiritual</li> </ul>

(conclusão)

<b>Deponentes do Inquérito de 1926</b>	<b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)  ↓  Crítica à Reforma Federal Lei 17.782 (1925)	<b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se esperava)  ↓  Inquérito de 1926
Raul Briquet	- Noções concretas - Inconstitucionalidade - Barbárie	- Noções abstratas - Constitucionalidade - Civilização
Theodoro Ramos	- Indisciplina - Cultura utilitária	- Disciplina - Cultura desinteressada
Reinaldo Porchat	- Ensino oficial	- Ensino livre

Fonte: Organizado com base em AZEVEDO, Fernando de. **A Educação Pública em S. Paulo**. Problemas e discussões. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

Os respondentes do *Inquérito de 1926* já lecionavam nas escolas normais, no ensino secundário, nas faculdades e nos cursos técnicos dos cursos superiores. Dessa forma, apontaram não apenas as “limitações reformistas” mas também as fragilidades na cultura dos cursos técnicos-profissionalizantes, isto é, no currículo, nas ementas, nos conteúdos, nas avaliações, nas aulas e no próprio perfil dos estudantes. Tais depoentes integravam o quadro das elites dirigentes com “reconhecimento institucionalizado” devido ao seu capital cultural e social, em particular, no Brasil. Segundo Bourdieu (2014):

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e interreconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2014, p. 75, grifo do autor).

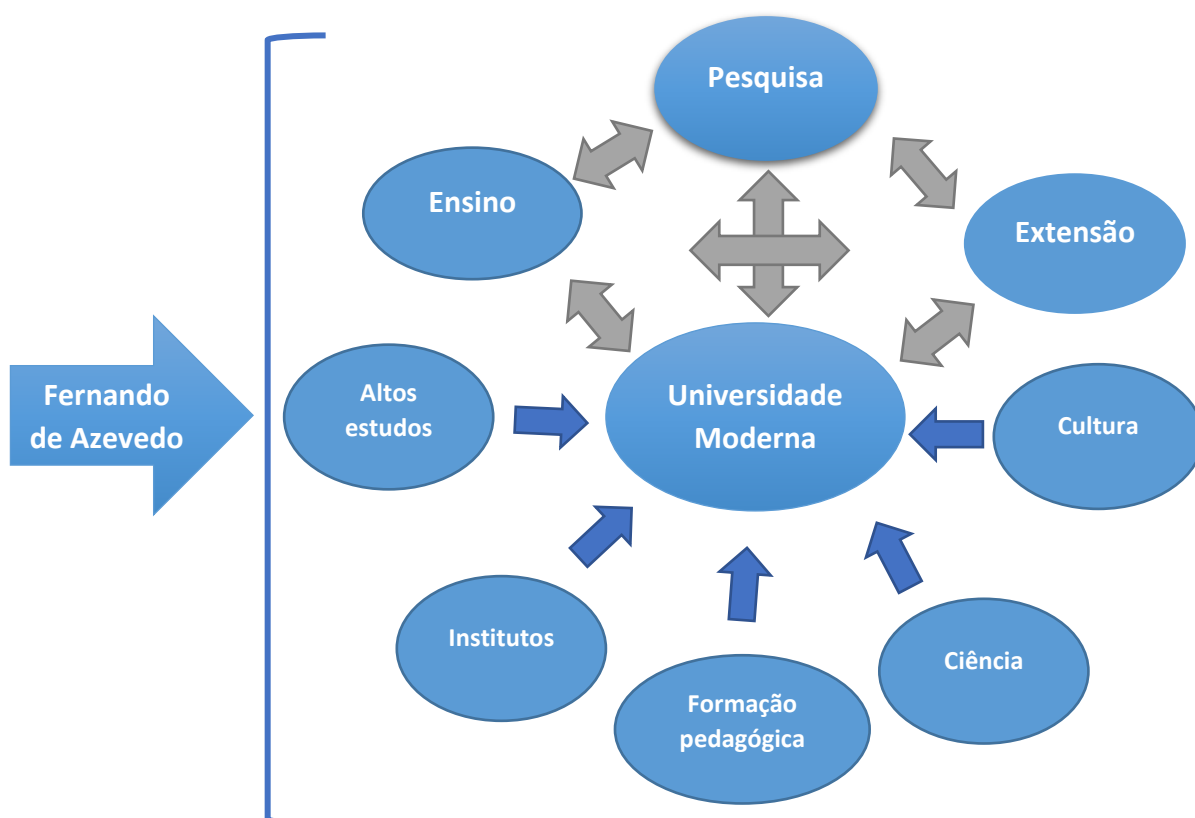
Nos debates e nas conclusões do *Inquérito de 1926*, Fernando de Azevedo entendia que o verdadeiro sistema de educação deveria se constituir de forma integrada e articulada entre os diferentes níveis de ensino para que todas as

instituições funcionassem de forma harmoniosa. Ponderou também que, em matéria de ensino, de todos os países americanos, o Brasil era o único que não havia formado um movimento expressivo voltado à criação de cursos universitários:

Certamente, não haverá quem não sinta a falta, no Brasil, de uma cultura verdadeiramente superior, livre e desinteressada, desenvolvida em todas as direções e capaz de contribuir, pela sua força orientadora e pelo seu poder criador, não só para o progresso da nacionalidade em formação, como para o enriquecimento do saber humano. Mas, se todos sentem e proclamam a ausência dessa cultura, nem todos reconhecem, na criação das Universidades, o único meio de sairmos da situação de inferioridade em que o descaso secular desse problema nos colocou. Aos nossos cursos superiores, de fins profissionais, sem exceção de um só, ainda que bem organizadas alguns, como a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, pela falta, pela sua própria natureza, essa “universalidade e profundidade”, que são da essência dos cursos universitários. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 449).

Na figura da página seguinte, sintetizamos o horizonte de expectativas de Azevedo, ou seja, as estruturas semânticas do conceito moderno de universidade a partir da análise do *Inquérito de 1926*.

FIGURA 2 - AS “ESTRUTURAS SEMÂNTICAS” DO CONCEITO DE UNIVERSIDADE MODERNA PARA FERNANDO DE AZEVEDO



Fonte: O autor.



Esse esquema revela as apropriações teóricas<sup>85</sup> que Azevedo articulou para forjar o projeto moderno de universidade, pois, conforme explica Bourdieu (2002), a “vida intelectual” não é algo “espontaneamente internacional”, mas decorre da circulação de “nacionalismos” e de “imperialismos” que os intelectuais veiculam, remetendo-se a uma espécie de “internacionalismo científico”. Para o sociólogo francês:

A vida intelectual, como todos os outros espaços sociais, é o lugar de nacionalismos e imperialismos, e os intelectuais veiculam, quase tanto quanto os outros, preconceitos, estereótipos, ideias pré-concebidas, representações muito sumárias, muito elementares, que se alimentam dos acidentes da vida cotidiana, das incompreensões, dos mal-entendidos, das feridas (por exemplo, aquelas que o fato de ser desconhecido em um país estrangeiro pode infligir ao narcisismo). Tudo isso me faz pensar que a instauração de um verdadeiro internacionalismo científico que, a meu ver, é o começo de um internacionalismo mais generalizado, não pode ocorrer sozinha. Em matéria de cultura, como em todas as outras, não acredito no *laissez-faire* e a intenção de minhas considerações é mostrar como, nas trocas internacionais, a lógica do *laissez-faire* leva muitas vezes a fazer circular o pior e a impedir o melhor de circular. (BOURDIEU, 2002, p. 5).

Fernando de Azevedo fundamentou-se em vários autores para forjar o seu projeto político-universitário. Ao longo de suas produções, dialogou com estudiosos de países americanos e europeus. As citações e as referências aos escritos do filósofo espanhol José Ortega Y Gasset são uma constante em suas obras. Azevedo se referenciava especialmente em *Misión de la Universidad* (1999)<sup>86</sup>, publicada originalmente em 1930. Não é à toa que uma de suas conferências que versam sobre universidade também se intitula *A Missão da Universidade*, publicada em 1935. Inspirado em Ortega y Gasset, Azevedo defende que as universidades sempre resumem o *clima histórico* de uma nação. Assim, as mudanças sociais, econômicas, políticas e educacionais seriam necessárias, e as universidades deveriam estar a elas sintonizadas, pois destas dependeria o futuro da nação.

É possível estabelecermos aproximações semântico-conceituais entre Azevedo e Ortega y Gasset, especialmente quando aquele menciona que o “ensino superior é primordialmente” um espaço de “cultura ou transmissão da cultura” às

---

<sup>85</sup> As referências teóricas apropriadas por Azevedo dizem respeito, especialmente, ao conceito de universidade, contudo, o intelectual apresentou muitas outras teorias para fundamentar seus ideais políticos e de reforma dedicados à renovação da educação brasileira em diferentes momentos de sua trajetória.

<sup>86</sup> Essa obra é uma coleção de palestras e conferências que versam sobre o ensino superior, publicada originalmente em 1930.

novas gerações a partir de um “sistema de ideias”, isto é, que deveria considerar a “transmissão da cultura”, o “ensino de profissões”, a “pesquisa científica e formação de novos homens de ciência”. O filósofo espanhol sintetiza que a função da universidade consistiria no “ensino das profissões intelectuais”, na “pesquisa científica e na formação dos futuros pesquisadores”<sup>87</sup>. Azevedo asseverou:

Certo, escreveu admiravelmente Ortega y Gasset, “quando uma nação é grande, é também boa a sua escola, como a sua política, a sua economia, a sua religião. A fortaleza de uma nação se produz integralmente. Se um povo é politicamente vil, é vão esperar alguma coisa da escola mais perfeita”. Como a realidade íntegra de uma instituição é “o país que a criou e a mantém”, as Universidades estrangeiras, francesa, alemã ou inglesa, entre outras, *devem o que são*, observa ainda Gasset, menos ao regime institucional, menos à sua estrutura, que é a vários aspectos, defeituosa, e se pode transplantar de um país para o outro, do que às virtudes ambientes e gerais desses países, cuja atmosfera é carregada de estímulos e incentivos para a ciência, e das quais as comunicou às respectivas universidades, pela ação do próprio meio social, tudo o que elas têm de pensamento alemão, de vida inglesa e de espírito francês e que é, por sua natureza, *intransferível* para meios e povos diferentes. (AZEVEDO, 1935, p. 142, grifo do autor).

Em nossa investigação realizada no mestrado (MACHADO, 2018), constatamos que Fernando de Azevedo tinha um amplo projeto que não se limitava à universidade, mas se constituía em um sistema educacional com funções próprias em cada ramo de ensino, sendo essas organicamente estruturadas e interdependentes. Para o educador, havia a necessidade de se repensar o “conceito de educação” no Brasil a partir de *princípios*<sup>88</sup>. E para compor o projeto, ele se apropriou de referenciais teóricos franceses, com destaque para Émile Durkheim e de sua Escola de Sociologia da França, assim como a revista que fundou: *L'Année Sociologique*. Azevedo, balizando-se por essas apropriações, afirmou que estava em jogo a *universalização* dos sistemas nacionais de ensino, especialmente a universidade. Assim sendo, seria necessário “colocar a pátria acima de tudo” a fim de “harmonizá-los”:

---

<sup>87</sup> Em sua obra, Ortega y Gasset (1999), especifica as funções da universidade: “a) A Universidade consiste, em primeiro lugar e de imediato, no ensino superior que o homem médio deve receber. b) É preciso, antes de mais nada, fazer do homem médio, um homem culto – situá-lo à altura dos tempos – Portanto, a função primária e central da Universidade é o ensino das grandes disciplinas culturais. Estas são: 1. Imagem física do mundo (Física) 2. Temas fundamentais da vida orgânica (Biologia) 3. Processo histórico da espécie humana (História) 4. Estrutura e funcionamento da vida social (Sociologia) 5. Plano do Universo (Filosofia).” (ORTEGA Y GASSET, 1999, p. 87).

<sup>88</sup> Apesar de o debate da educação pública ter ocorrido em períodos anteriores ao republicano, tendo sido recorrente nas pautas da intelectualidade brasileira, a gratuidade, a obrigatoriedade, a laicidade, a coeducação dos sexos e a responsabilidade do Estado na educação ganharam novas valências com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), no qual esses princípios seriam máximas do novo conceito de educação pública no Brasil para Fernando de Azevedo.

Ademais, observa P. Fauconnet, comentando o pensamento de É. Durkheim, “se há civilizações que nos impelem a colocar a pátria acima de tudo, há outras que nos levam a subordinar os fins nacionais aos fins humanos, ou melhor, a harmonizá-los. O ideal universalista está ligado a uma civilização sintética que tende a combinar todas as outras. Aliás no mundo contemporâneo, cada nação tem o seu cosmopolitismo, o seu humanismo próprio no fundo do qual se reconhece o seu próprio espírito. (AZEVEDO, 1935, p. 137).

A ideia de *universalização* do ensino superior seria crucial, mas Azevedo também entendia que seria fundamental a diversidade de profissões para atender ao meio social. A escola de formação de professores teria essa função, isto é, a de “abrir oportunidades de especialização”, em conformidade com as “tendências e aptidões de cada um”, considerando fundamentalmente “as necessidades impostas pelo desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos sistemas de educação”. Em outras palavras, havia o critério de seleção natural, dialogando com o pensamento de Émile Durkheim, especialmente o que se evidencia nas suas obras *Educação e sociologia* ([1922] 2011) e *Da Divisão social do trabalho* ([1893] 1973)<sup>89</sup>, nas quais o sociólogo francês defendeu a “especialização” e a divisão das funções em “conformidade ao seu meio social”. A educação, segundo esse viés, era entendida como “socialização das gerações”. Tal concepção teórica e social é identificada nas palavras de Azevedo:

A melhor maneira de servir o cidadão ao seu país é servir exemplarmente à profissão que escolheu, desempenhando, com proficiência e entusiasmo, a missão, ainda a mais modesta, que lhe coube na vida social, não há melhor maneira de servir à humanidade do que servir à pátria – a essa porção da humanidade a que nos prende mais do que a comunidade do território e a unidade de língua, a comunidade de interesses e de ideias, de sentimentos e de afeições, de lembranças e de esperanças, “que nos fazem marchar juntos, trabalhar juntos, juntos combater, viver e morrer uns pelos outros.” (AZEVEDO, 1935, p. 136).

Verificamos a concepção organicista do autor, que estava assentada e sintonizada com os princípios da filosofia positiva. A posição e a concepção elitistas de Azevedo também ganharam destaque e articulações a partir das concepções do sociólogo italiano Vilfredo Pareto, sobretudo a ideia de “circulação das elites”. Fernando de Azevedo dedicou seções e itens importantes de sua obra,

---

<sup>89</sup> Na esteira do pensamento de Augusto Comte, o sociólogo Émile Durkheim entendia que a divisão social do trabalho era a “condição mais essencial da vida social” (DURKHEIM, [1893] 1973). Logo, à educação caberia o papel de “educar a criança desde cedo para uma vida regrada” (DURKHEIM, [1922] 2011), futuramente especializada em conformidade ao seu meio social.

fundamentando-as com citações e paráfrases de *Tratatto di Sociologia Generale*, publicado em 1916 por Vilfredo Pareto, livro em que debate a “formação das elites” e a “renovação dos quadros dirigentes” nacionais. No excerto a seguir, observamos a referência que Azevedo faz ao sociólogo e político italiano:

Ora, entre os fenômenos que V. Pareto estuda com admirável precisão, está exatamente esse a que se dá o nome de “circulação das elites” e que consiste num movimento contínuo, ascendente e descendente a um tempo, no interior do grupo social, dos indivíduos bem dotados que tendem a elevar-se e dos inaptos que descem sob a pressão das necessidades sociais. Depois de constatar que a desigualdade dos homens, do ponto de vista físico, psicológico e econômico, determina a formação de classes diferentes, pelas suas ocupações e suas rendas, e caracterizadas por sentimentos e interesses divergentes (heterogeneidade social), mostra o grande sociólogo italiano que as classes sociais, longe de serem separadas, trocam sem cessar entre si os seus elementos constitutivos. (AZEVEDO, 1935, p. 154).

Observamos, na citação, que Fernando de Azevedo explicita que a ideia de “heterogeneidade social” estaria relacionada com a diferenciação das funções. Em outros momentos, é nítida a articulação teórica dos pensadores, atribuindo a necessidade de “distribuição de homens de acordo com a sua classe social”, tendo em vista, ainda, as “aptidões profissionais, políticas e econômicas, formando a “pirâmide social”, já que seria importante essa verticalização de uma “camada para outra”. Azevedo defendia a “circulação e a renovação dos quadros dirigentes”, remetendo-se ora ao pensamento de Durkheim, ora ao posicionamento de Pareto, para justificar a importância das elites:

Se, porém, os obstáculos são tais, resumiu G.H. Bousquet, que a ascensão ao cume seja quase impossível aos elementos de escolha, vindos de baixo, produz-se um duplo fenômeno: de uma parte a elite se *degenera* cada vez mais, por não ser alimentada pela circulação normal e seus elementos de valor inferior continuam a fazer parte, e de outra, uma elite nova, cheia de vigor, acumula-se nas classes inferiores, podendo dar lugar, sobretudo se a sociedade está em via de crescimento, a uma luta violenta para a conquista do poder. A causa real da revolução, segundo V. Pareto, é a interrupção da circulação das elites, e a fome, o déficit e outras circunstâncias que lhe costumam marcar o período revolucionário, no seu início, não serão mais do que setores auxiliares, que permitem à elite nova fazer apelo à força e à violência para chegar ao poder e nele se manter. (AZEVEDO, 1936, p. 155).

Azevedo também argumentava que a universidade deveria formar a “elite culta”, sintonizando-se com as ideias de Ortega Y Gasset, para quem a universidade tinha a incumbência de formar o “homem culto”, uma vez que a sociedade estaria mergulhada em uma “crise de cultura” e o homem, por sua vez, encontrava-se

“confuso e perdido”. Apesar das distintas doutrinas apropriadas por Azevedo, todas apontam para algo em comum: a “crise de cultura”, sublinhando que as nações estavam supostamente “confusas e perdidas” quanto aos próprios rumos. Nesse aspecto, às universidades, instituições organicamente articuladas aos demais níveis de ensino, caberia o papel de formar, de instruir e de converter o “homem médio” em “homem culto”, os futuros dirigentes nacionais. A criação de uma *Faculdade de Cultura*, a partir do ensino das chamadas “disciplinas culturais”, representaria o pilar da universidade pública moderna e cumpriria o papel de formar a civilização a partir de um novo humanismo:

Em seu pequeno livro “Misión de la Universidad”, de análises finas e penetrantes e tão rico de sugestões, propõe Ortega y Gasset para esse fim, isto é, “para se fazer do homem médio antes de tudo um homem culto e situá-lo à altura dos tempos”, uma espécie de Faculdade de Cultura, preposta a exercer a função primária e central da Universidade que seria “o ensino das grandes disciplinas culturais”. A física, a biologia, a história, a sociologia e a filosofia constituiriam as disciplinas com quais essa Faculdade, centro de gravitação do sistema universitário, daria aos estudantes “a imagem física do mundo, os temas fundamentais da vida orgânica, o processo histórico da espécie humana, a estrutura e funcionamento da vida social e o plano do universo”. (AZEVEDO, 1952, p. 160).

A USP foi criada e projetada para realizar tal empreendimento de “reconstrução cultural”, cuja organização contou com a participação influente de Azevedo e de outros pensadores de prestígio cultural e político no Brasil. Dentre as diversas doutrinas que fundamentaram a concepção dessa instituição estavam os princípios enunciados por Durkheim, Pareto, Ortega y Gasset. Contudo, a “viga mestra” dessa universidade era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada a partir do debate *universitário moderno*<sup>90</sup>, com base nas concepções de Wilhelm von Humboldt<sup>91</sup>, cujas fundações reformaram a Universidade de Berlim, modelo de ensino superior em diversos países.

---

<sup>90</sup> Conforme apontou Pereira (2009), a instituição que se constitui como “universidade moderna” teve seus princípios na Universidade de Berlim (1808) e tem no famoso texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim” (1808), de Wilhem von Humboldt, seus debates fundamentais e de expressiva influência nos demais modelos de ensino superior.

<sup>91</sup> Willhelm von Humboldt (1767-1835) foi um pensador alemão de expressividade, com grande alcance de suas concepções em diversos países, sendo responsável por redefinições no sistema educacional alemão e com intensa influência de suas propostas ao redor do mundo, especialmente com a fundação da Universidade de Berlim (hoje, Humboldt-Universität). Humboldt produziu contribuições em diversas áreas do saber: no sistema universitário moderno, filosofia, linguagem, filologia. Era irmão do geógrafo Alexander von Humboldt. Disponível em: [https://ecclesiae.com.br/index.php?route=product/author&author\\_id=569](https://ecclesiae.com.br/index.php?route=product/author&author_id=569). Acesso em: 22. jul. 2022.

Essa concepção está assentada na ideia de revolução da universidade a partir do binômio “ensino e pesquisa”<sup>92</sup>, desvinculada dos estreitos limites da profissionalização, conforme historicizam Christophe Charle e Jacques Verger (1996), em *História da Universidades*:

Essa transformação se liga às ideias desenvolvidas pela corrente neo-humanista de W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher (liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante, enciclopedismo) experimentadas inicialmente em Berlim. Tais concepções influenciam progressivamente (devido aos movimentos de professores e de estudantes e à importância da Prússia no conjunto das universidades alemãs) as universidades mais antigas e tradicionalistas. Elas fundam o que se convencionou denominar modelo universitário alemão. Entretanto, não se pode ignorar a persistência de práticas antigas (especificidade confessional segundo as regiões, posição mais subordinada da faculdade de Filosofia nos Estados católicos do Sul, como a Baviera) e a preocupação permanente dos soberanos alemães de preservar um direito de supervisão política em “suas” universidades. (CHARLE; VERGER, 1996, p. 71).

Humboldt entendia que as instituições universitárias deveriam ser produtoras e divulgadoras da “ciência pura”, que deveria contribuir para o “enriquecimento cultural e moral da nação”. Ele defendia, em primeira instância, que o “objetivo central” da universidade era a produção da ciência”, “compreendida como um problema” passível de revisão constante e como um problema que “nunca seria totalmente resolvido”. Logo, os princípios mais importantes de sua organização seriam a “autonomia e a liberdade”, tendo por meta o “enriquecimento moral da nação e do indivíduo” (HUMBOLDT, [1808] 1997)<sup>93</sup>. Notamos que essa visão se tornou fundamental para o pensamento educacional de vários intelectuais brasileiros. Azevedo destaca:

Aliás a ciência pura, como a cultura livre e desinteressada, que não se vulgariza, mas deve ser posta ao alcance dos raros homens vindos de todas as camadas e capazes de escalar essas alturas, sempre foi e será um produto de elite para uma elite, uma atividade superior e quase apostolar, para a qual “muitos são os chamados e poucos escolhidos”, e cujos benefícios se devem estender em larga escala mas cujos segredos e prazeres permanecem indevassáveis para a maioria dos indivíduos. (AZEVEDO, 1937, p. 56).

<sup>92</sup> Mais adiante discutiremos o princípio da extensão universitária, incluída no moderno projeto de universidade, garantindo novas valências ao conceito de universidade.

<sup>93</sup> HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79-99.

Os conceitos vinculados à ideia de universidade carregavam uma “multiplicidade de sentidos”, cuja variação era assumida e defendida, aliando-as em diferentes perspectivas teóricas. Essas teorias foram apropriadas por Fernando de Azevedo para fundamentar e conferir legitimidade ao seu discurso educacional no intuito de forjar um conceito adequado de universidade para o Brasil. O Quadro 5, a seguir, apresenta sinteticamente as referências apropriadas por Azevedo para formular o seu projeto em defesa do conceito moderno de universidade.

QUADRO 5 - APROPRIAÇÕES SEMÂNTICO-CONCEITUAIS DE FERNANDO DE AZEVEDO NO PROJETO EDUCACIONAL-UNIVERSITÁRIO MODERNO

(continua)

<b>Pensadores sociais/intelectuais</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Principais obras</b>	<b>Conceitos, apropriações teóricas das obras</b>
Émile Durkheim (1858-1917)	França	- <i>Estudos dos pensadores franceses da revista L'année sociologique</i> (1898)	- Concepção organicista da sociedade (solidariedade orgânica). - Universalização do ensino. - Elites condutoras das massas.
		- <i>Da divisão social do trabalho</i> (1893) - <i>Educação e sociologia</i> (1922)	- Especialização das profissões em funções. - Harmonização social. - Perspectiva cientificista da educação. - Transmissão cultural às novas gerações. - Perspectiva sociológica de ciência = matriz positivista. - Ciências-fonte da educação: Sociologia, Psicologia e Biologia.
Ortega y Gasset (1883-1955)	Espanha	<i>Misión de la Universidad</i> (1930)	- Às universidades cabe o papel de tornar o “homem médio” em “homem culto”. - Universidade para a pesquisa. - Escola forte para uma nação forte. - Ensino desinteressado. - Ensino das “disciplinas culturais”.
Vilfredo Pareto (1848-1923)	Itália	<i>Tratatto di sociologia generale</i> (1926)	- Formulação máxima: teoria da circulação das elites. - Renovação das elites dirigentes nacionais. - Elites condutoras das massas. - Formação cultural de um povo.

(conclusão)

Pensadores sociais/intelectuais	Nacionalidade	Principais obras	Conceitos, apropriações teóricas das obras
Wilhelm von Humboldt (1767-1835).	Alemanha	<i>Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim</i> (1808)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências puras.</li> <li>- Autonomia às instituições científicas e universitárias.</li> <li>- Educação a partir do ensino e da pesquisa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado com base em: AMARAL, Amadeu. O que pensa Amaral (1926). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A Educação Pública em S. Paulo**. Problemas e discussões. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 339-370. AZEVEDO, Fernando de. A missão da universidade (1935). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 115-145. AZEVEDO, Fernando de. As lutas políticas e a universidade (1936). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 147-187. AZEVEDO, Fernando de. As universidades no século XX e batalha do humanismo. *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. Edições Melhoramentos, 1952. p. 147-170.

Apesar das aproximações indicadas no Quadro 5, tais autores também se distanciam; contudo, eram apropriados por Azevedo como uma espécie de “pensadores de grande elasticidade”, interpretados e utilizados para “atos de anexação”, “apropriação” e supostos “usos estratégicos” (BOURDIEU, 2002). Em outras palavras, foram utilizados para corroborar e confirmar as suas posições, sobretudo para fundamentar o projeto político e pedagógico em defesa educação pública brasileira.

Nesse cenário, tanto a Associação Brasileira de Educação (ABE) quanto o jornal *O Estado de S. Paulo* foram importantes protagonistas do agendamento educacional (BONTEMPI JÚNIOR, 2017). A ABE era uma entidade civil sediada no Rio de Janeiro que, imbuída da causa paulista, congregava diversos intelectuais, engenheiros, médicos, advogados, militares, padres e professores – que promoviam palestras, conferências, inquéritos e publicações voltados aos novos rumos e decisões em prol da educação nacional. O jornal *O Estado de S. Paulo*, por sua vez, teria a fama de lutar “desinteressadamente” pela educação (BONTEMPI JÚNIOR, 2017).

Além do *Inquérito de 1926*, promoveram-se outras iniciativas no campo educacional destinadas a repensar as concepções de universidade e a enfrentar o *problema universitário brasileiro*. Em sua dissertação, Faria (2021) discutiu as concepções de universidade defendidas pelos participantes do *Inquérito* promovido pela ABE, em Belo Horizonte, resultado dos debates da 2ª Conferência Nacional da Educação de Belo Horizonte, em 1928. Os intelectuais eram vinculados às mais



diversas agremiações institucionais e apresentaram suas posições em defesa do ensino superior a partir de “[...] theses desenvolvidas pela Comissão Organizadora do Inquérito promovido pela ABE”, cujo subtítulo era: Inquérito promovido pela Secretaria de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação.” (FARIA, 2021, p. 124). Assim:

Este engajamento foi pensado no sentido de avaliar a universidade para além de uma simples instituição educacional superior, de rever seus objetivos e reelaborar suas diretrizes de acordo com as necessidades do país, levando-se em conta as concepções entendidas pela intelectualidade como sendo compatíveis com o conceito de universidade estabelecido nos países com tradição universitária, mas, ao mesmo tempo, adaptando-as às diferentes características regionais brasileiras. (FARIA, 2021, p. 124).

Notamos que havia uma ambiência intelectual dedicada a refletir e a traçar metas a respeito dos problemas do ensino superior brasileiro. O *Inquérito de 1926* marcou esse momento decisivo da trajetória de Azevedo, pois desencadeou um movimento na imprensa e outras campanhas<sup>94</sup> em defesa da instrução pública e do próprio ensino superior, pois partia-se da constatação de uma crise das oligarquias e de uma elite devotada de visão política. No entanto, Cardoso (1982) pondera que a decadência política foi causada não pela implantação do regime republicano com o advento das oligarquias, mas pela deturpação dos valores e dos princípios republicanos. Em vista disso, era preciso reconstruir a sociedade. Sob esse prisma, a base do projeto universitário era um debate que estava para além de um movimento educacional:

Marcar esse ponto é importante porque a criação a Universidade de São Paulo é muito menos o produto de um “movimento educacional renovador”, ou produto de uma sucessão de iniciativas educacionais, do que efetivamente o produto de um projeto político ideológico, que tem a sua especificidade e que para ser implantando vai depender de uma possibilidade política e ideológica. (CARDOSO, 1982, p. 63).

---

<sup>94</sup> Na mesma década, além do *Inquérito de 1926*, liderado por Azevedo em conformidade aos princípios da comunhão paulista, resalte-se o *Inquérito da ABE*, de 1928, que era o desdobramento de um movimento de renovação educacional. Conforme observa Carvalho (1982), a proposta nuclear do *Inquérito da ABE*, que permeia as várias teses, especialmente as desenvolvidas pela sua comissão organizadora, é a função da universidade ser “foco de cultura e de brasilidade”, voltada para a formação das “consciências brasileiras”, para a “nacionalização de nossa cultura”, para a “unidade nacional”, para a “organização nacional dos valores brasileiros”, numa alusão direta, neste último tema, ao núcleo do pensamento de Alberto Torres. A universidade é concebida como a “usina mental onde pudessem ser pensados e postos em equação os problemas magnos da nacionalidade” e a “consciência do Brasil” estaria formada quando “as nossas elites sentirem em plenitude as responsabilidades de nossos destinos históricos”, propiciando as condições para o surgimento do “estadista resumo”, do “grande educador nacional.” (CARDOSO, 1982, p. 65).

É possível acrescentarmos que o *Inquérito de 1926* revelou as primeiras tomadas de posição nas campanhas em defesa das universidades, situando-se em uma ação alinhada aos princípios do jornal *O Estado de S. Paulo*, que criticava as ações reformistas, esporádicas e utilitárias dos cursos superiores, os quais denotavam posições antitéticas em relação ao modelo moderno de ensino superior que se almejava. Com isso, abriram-se novos horizontes de expectativas, tendo em vista a reconquista e a projeção de São Paulo no chamado regionalismo político<sup>95</sup>, entendido como modelo político, cultural e econômico no contexto brasileiro e internacional da primeira metade do século XX. As universidades, para Fernando de Azevedo, teriam papel fundamental nesse empreendimento de reconstrução social a partir da formação das elites, contudo, confrontaram-se distintos projetos e conceitos de universidade, que produziram antinomias na história do ensino superior, conforme discorreremos no capítulo a seguir.

---

<sup>95</sup> Bontempi Júnior (2017) denomina esse momento de “regionalismo paulista”, isto é, a consideração quase unânime de que o estado de São Paulo possuiria as condições para a fundação e desenvolvimento de altos estudos porque havia a expectativa das frações dissidentes da oligarquia organizada em torno de Mesquita Filho e de sua empresa de galgar o poder republicano, expectativa sustentada no voto secreto de uma classe média esclarecida.

## CAPÍTULO 2

### FERNANDO DE AZEVEDO E A SEMÂNTICA DO CONCEITO DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A semântica histórico-política do ensino superior brasileiro desenvolveu-se por meio de diversos debates ao longo da história da educação nacional. As primeiras fundações de cursos superiores no país ocorreram no período governado por dom João VI, de 1808 a 1821. Sua estrutura organizacional e atividades se davam por meio de academias e tinham a função substancial de preparar profissionais para as áreas militar, do direito, da medicina e da saúde, a fim de atender às demandas profissionais mais emergenciais do país. Essa proposta, baseada na profissionalização, alcançou os decênios seguintes com a criação de outras acadêmicas e institutos profissionalizantes *pari passu* com os chamados cursos jurídicos e também a partir dos cursos de Engenharia, Direito e Medicina, responsáveis pela formação de bacharéis que ocupariam os quadros institucionais do governo brasileiro.

O século XIX constitui o período da chamada “ilustração brasileira”, caracterizado pela introdução de diversas correntes e concepções americanas e europeias, que passaram, de acordo com Alonso (2000), por um processo de “triagem” para se adequar às condições brasileiras a fim de solucionar seus problemas fundamentais e superar o próprio “atraso” em relação aos países supostamente mais civilizados. Havia, assim, um projeto político-pedagógico de reforma social que almejava tornar a nação brasileira mais “esclarecida e iluminada” por meio da disseminação da instrução pública. Contudo, apesar da propalada “reforma social” da nação, a criação das “universidades”, em voga em diversos projetos, leis, decretos e regulamentações, não encontrou solo fértil para a sua efetivação, pois existiam posições e projetos antitéticos ao seu surgimento.

Alguns intelectuais postulavam que a criação das universidades poderia alavancar o “progresso científico”, mas que isso seria um projeto mais para o futuro, alegando que o país não dispunha de condições materiais para realizar tal empreendimento. Outros, por sua vez, contestavam essa afirmação, argumentando que seria viável a continuidade dos cursos jurídicos na formação das elites. Uma terceira frente contra-argumentava que a criação dessas instituições poderia culminar na usurpação da autonomia das províncias e em um centralismo estatal.

Formou-se, então, uma espécie de “batalha semântica” em relação aos chamados “conceitos adequados”. À medida que a noção de universidade moderna pautada pela ciência desinteressada ganhava relevância no projeto da “comunhão paulista” dos anos 1920, à qual Fernando de Azevedo pertencia, essa nova ideia mostrava-se como uma espécie de antinomia aos cursos profissionalizantes e à visão de ciência das propostas posteriores ao período imperial, marcando, assim, acontecimentos decisivos para a história semântico-política do conceito de universidade no Brasil.

## 2.1 O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR NO IMPÉRIO

O *Inquérito de 1926* teve ampla repercussão educacional no país, pois, a partir desse inventário, evidenciou-se a necessidade de um novo sistema educacional com bases racionais e modernas. A campanha educacional resultou em um momento promissor à trajetória intelectual de Fernando de Azevedo, que contribuiu para determinar e firmar outras posições sociais de destaque na vida pública, conferindo-lhe uma espécie de “acúmulo de capital cultural e simbólico”, uma espécie de “trunfos de jogo” para promover outras ações na esfera pública, por exemplo, a própria Direção Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, então Distrito Federal (1927-1931). Esse município era considerado modelo para os demais estados brasileiros e, doravante, também contribuiu para determinar outras intervenções culturais de Azevedo ou mesmo para afirmar a sua produção intelectual em defesa da educação pública, sobretudo das universidades.

A reforma promovida por Fernando de Azevedo no Distrito Federal inspirou-se nos princípios já divulgados no jornal *O Estado de S. Paulo*, quando defenderam a necessidade de uma “política de educação”, com base numa “unidade de concepção e plano” que buscava resolver os problemas da educação e “adaptar o ensino às necessidades regionais”. A intenção era uma “reconstrução da escola” para a “formação de valores socialmente úteis”. Assim, o *Inquérito de 1926*, conforme afirma seu redator, teria “preparado terreno” para iniciativas educacionais posteriores, seja no âmbito do ensino básico (primário, secundário, normal e técnico-profissional), seja do ensino superior. Situada no movimento pelas escolas novas<sup>96</sup>, a reforma visava à

---

<sup>96</sup> A ideia de modernizar o ensino foi lançada com as reformas educacionais nos diferentes estados do país com as ações empreendidas: no Ceará, por Lourenço Filho em 1922; no Rio de Janeiro, por

modernização do ensino com base nos princípios de uma “escola única”, de uma “escola do trabalho” e de uma “escola comunidade”, conforme as palavras do autor:

A educação nova, nas suas bases, na sua finalidade e nos seus métodos, não podia, pois, fugir de um lado, às ideias de igualdade, de solidariedade social e da cooperação que constituem os fundamentos do regime democrático, e por outro lado às ideias de pesquisa racional, trabalho criador e progresso científico, que guiam a sociedade cada vez mais libertada da tirania das castas e da servidão dos preconceitos. (AZEVEDO, [1935] 1958a, p. 17).

Havia, portanto, um movimento de reconstrução nacional que almejava uma nova concepção de escola pública, desde o jardim de infância até o ensino superior. Essa *nova escola* deveria pautar-se pelos princípios de uma *educação pública*, estatal, gratuita, obrigatória e da coeducação dos sexos. Às universidades foi atribuído o papel de formar as novas elites que dariam a nova organização ao Brasil, formando as chamadas elites dirigentes nacionais. O modelo profissionalizante de ensino superior existente no Brasil não era capaz de atender às demandas da modernização daquele momento histórico, como avaliou o grupo liderado por Fernando de Azevedo. Em vista disso, surgiram diversas posições contrárias àquela ideia de ensino superior, conforme as críticas do *Inquérito de 1926*, discutidas no capítulo 1 desta tese.

Nesse sentido, o movimento de reforma culminou com a publicação de outro documento, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, considerado um divisor de águas na história educacional brasileira (XAVIER, 2002). Redigido por Fernando de Azevedo e outros intelectuais, o *Manifesto dos Pioneiros* lançou as bases de uma nova política educacional do jardim de infância à universidade. O documento partia de uma crítica ao sistema educacional brasileiro, apontando as fragilidades da escola tradicional e denunciando o caráter arcaico, literário e enciclopédico da escola pública e do ensino superior. Essas instâncias não estariam sintonizadas com as novas mudanças e às necessidades advindas do trabalho moderno. Esse movimento desencadeou, como diria Koselleck (2006), uma espécie de antinomia à ideia de universidade forjada no Império e na República, suscitando nos projetos, nos inquéritos, nas leis, nos pareceres e nos planos uma forma de “mudança lexical” do ensino superior em relação às propostas apresentadas ao Estado brasileiro.

---

Carneiro Leão em 1926; no Paraná, por Lysimaco Ferreira da Costa em 1927; na Bahia, por Anísio Teixeira em 1924; em Pernambuco, por Carneiro Leão em 1928.

De acordo com os depoimentos dos pareceristas do *Inquérito de 1926* e no *Manifesto dos Pioneiros*, o conceito de ensino superior durante o Império e a República teria permanecido inalterado<sup>97</sup>, espaço de experiência que revelava contradições, pois, além do caráter propedêutico e profissionalizante, era destinado a uma parcela mínima da população brasileira, sem o preparo científico e cultural intensivo necessário para o processo de seleção e de circulação das elites, como diagnosticou Azevedo.

O ensino superior brasileiro foi marcado por diversos projetos que revelavam discrepâncias e antinomias desde o momento de sua constituição<sup>98</sup>. A sua função inicial era o recrutamento de estudantes para o ensino superior, os quais eram talhados para a estrita ocupação de cargos burocráticos no Estado Nacional ou mesmo voltados às atribuições de pastas ou distintos setores governamentais.

Nesse sentido, Azevedo, em sua produção, sinalizou a suposta inexistência de uma política educacional e de um ensino público do Império a partir de princípios filosóficos claros e com diretrizes claras. Diversos intelectuais e estudiosos, a exemplo de Roque Spencer Maciel de Barros (1986), destacaram a inexistência de um sistema educacional<sup>99</sup> na educação imperial, partindo da denúncia de um ensino primário<sup>100</sup>

---

<sup>97</sup> “Por quanto tempo permaneceu inalterado o conteúdo suposto de determinada forma linguística, o quanto ele se alterou, de modo que, ao longo do tempo, também o significado do conceito tenha sido submetido a uma alteração histórica? É apenas por meio da perspectiva diacrônica que se pode avaliar a duração e o impacto de um conceito social e político, assim como das suas respectivas estruturas.” (KOSELLECK, 2006, p, 105).

<sup>98</sup> Sampaio (1991) afirma que a vinda da Corte portuguesa, em 1808, marcou o início da constituição do núcleo de ensino superior no Brasil, a partir do desenvolvimento de sua formação profissional e controle do Estado, pois “[...] nesse ano são criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia, em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ. Em 1814, é criado o curso de Agricultura e, em 1816, a Real Academia de Pintura e Escultura.” (SAMPAIO, 1991, p. 1).

<sup>99</sup> A ideia de sistema educacional a que o autor supracitado se refere é aquela de uma organicidade entre os diferentes níveis de ensino. Ressalta-se que o conceito de “sistema” tem sido debatido a partir de distintos referenciais teóricos e conotações conceituais pela historiografia e política educacional brasileiras. Saviani (1973), por exemplo, compreende que esse conceito é marcado pela polissemia, sendo empregado em acepções diversas, afirmando, ainda, que embora se denomine a organização educacional brasileira de “sistema educacional”, em verdade, não existe sistema educacional no Brasil, mas sim estrutura. Nessa tese, a ideia de sistema é entendida no viés da organização e estrutura educacional brasileira a partir de níveis organicamente organizados e estruturados entre si.

<sup>100</sup> Barros (1986) apresenta dados importantes do número de acesso de analfabetos durante o Império, apontando que o número de alfabetizados era mínimo, ou seja, de acordo com o diretor de estatística, Manoel Francisco Correia, em 1877, informava que “Da população livre recenseada sabem ler e escrever 1.563.078 habitantes; não sabem 6.858.594’, dos que excluídos os menores de 5 anos restariam 5.579.945 analfabetos. As escolas primárias chegavam apenas a 4.890 – e apenas 170.000 crianças as frequentavam” (BARROS, 1986, p. 208).

precário, além da organização do ensino superior anacrônico, com cursos e faculdades isolados que funcionavam em supostos “pardieiros”, “pequenos e acanhados”, em bibliotecas pobres e sem laboratórios.

Barros (1986) enfatiza, ainda, a partir dos relatórios dos ministros e dos professores do ensino superior do Império, que o ensino era pautado pela repetição de textos e compêndios aprovados pelo governo. Supostamente, não se ensinava aos bacharéis a prática da profissão, pois se cerceava a liberdade da pesquisa e dos próprios estudos superiores desinteressados voltados ao cultivo da ciência pura. O autor ainda pondera que, nesse contexto, não foram isentas as tentativas de implantação do ensino superior, pois diversos ministros e governantes propunham ideias para a criação da universidade, gerando acirrados debates. Ainda que tal *aspiração universitária* não fosse uma ideia nova, desencadeava disputas desde os “tempos coloniais”, voltando à baila das discussões com a Independência.

Em 1823, José Feliciano Fernandes Pinheiro propôs a criação de uma universidade em São Paulo; em agosto do mesmo ano, houve a aprovação de um projeto de lei, mais genérico, constituído por Martim Francisco Riberio de Andrada, Antonio Rodrigues Veloso de Oliveira, Belquior Pinheiro de Oliveira, Antonio Gonçalves Gomide e Manoel Jacinto Nogueira da Gama, que consagrava a constituição de duas universidades, uma em São Paulo e outra em Olinda (BARROS, 1986). Até 1842, embora o problema da universidade ainda fosse pauta de discussão, não se apresentou outro projeto, pois foram criados cursos jurídicos em 1827 e reorganizou-se o ensino médico em 1832. A criação da universidade, desse modo, foi procrastinada, mesmo que consagrada pelo § 33 do artigo 179 da Constituição de 25 de março de 1824 (BARROS, 1986). De acordo com Cunha (2007),

O ensino superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de alterar os padrões do ensino superior, a não ser indiretamente, pela construção de estradas de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois. A primeira originou-se da Escola Militar e a outra, da vontade do imperador, ambas num período em que, cessada a guerra contra o Paraguai (1864-70), construíram-se estradas, portos, serviços públicos de iluminação a gás, abriam-se fábricas de tecidos, de produtos alimentícios e químicos. (CUNHA, 2007, p. 71).

O período de 1808 a 1889 foi marcado por diversos projetos, reformas de membros e partidos que postulavam propostas de ensino superior no Brasil, porém, a organização dos cursos de ensino superior se desenvolveu lentamente em relação às transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Mesmo com a independência política, não houve uma mudança no formato do sistema de ensino superior, o qual permaneceu isolado e fragmentado. A partir de 1850, houve um processo de instabilidade política e surgiram algumas instituições culturais de destaque, por exemplo, o *Observatório Nacional*, o *Museu Nacional* e a *Comissão Imperial Geológica*. Contudo, Sampaio (1991) afirma que essa expansão foi limitada, haja vista que:

Os novos dirigentes não vislumbraram qualquer vantagem na criação de universidades, prevalecendo o modelo de formação para profissões, em faculdades isoladas. Na verdade, o processo de emancipação não foi além de uma transferência formal de poder. A sociedade pós-colonial permaneceu escravocrata até o final do século XIX, atrelada a uma economia baseada largamente na exportação de produtos, com uma vida urbana restrita a poucos núcleos de assentamento — tradicionais e/ou decadentes — e a alguns centros administrativos e exportadores. (SAMPAIO, 1991, p. 3).

Esses debates em torno da universidade no Império também foram historicizados por Azevedo em *A cultura brasileira*, onde apresentou a ocorrência de algumas iniciativas culturais e educacionais consideráveis, contudo, tinham uma “perspectiva utilitária e profissionalizante”, supostamente herdadas do período colonial, pois não havia nesse período “estudos superiores universitários” apenas para “o clero regular ou secular” ou para aqueles que “se destinavam ao sacerdócio”. A “política governamental”, de acordo com Azevedo, teria traçado um suposto “itinerário a ser percorrido pelos estudantes brasileiros” que “iniciavam seus estudos nos colégios de padres”, no curso de humanidades, e posteriormente ingressavam “geralmente” na Universidade de Coimbra, mantendo a dualidade elitista. No que se refere ao significado dessa instituição na formação da intelectualidade brasileira, o autor afirma:

A Universidade de Coimbra passou a ter, por isto, um papel de grande importância na formação de nossas elites culturais. Foi nela, de fato, que se formaram em direito, filosofia e medicina, “quase todos os homens graduados do Brasil” e se despontaram para as letras, a medicina e a magistratura algumas das figuras de maior vulto de nossa história intelectual, nos três primeiros séculos. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 525).



Ele também ressalta que durante o Império houve a necessidade de uma nova “orientação política e educacional no país”, sob o impulso da Revolução Francesa, acalentada pelo ideário iluminista. Havia, desse modo, a necessidade de “uma nova orientação política e educacional” no intuito de solucionar os problemas brasileiros e, inclusive, educacionais. No contexto desse debate foi promulgada a Lei 20 de outubro de 1823, que inscreveu a “liberdade do ensino e instrução primária e gratuita a todos os cidadãos”. Com relação ao ensino superior, Fernando de Azevedo destaca que já existiam tentativas de propostas para a criação das universidades:

Em matéria de ensino superior os debates na Constituinte pareciam marcar uma reviravolta na política de D. João VI: em vez de projetos sobre escolas especiais, surgem indicações e propostas sobre o ensino universitário e, entre estas, a de *Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo*, que na sessão de 14 de junho, propõe que “se crie quanto parece dever se preferida a cidade de São Paulo, pelas vantagens naturais e razões de conveniência geral”. O projeto da Constituição, apresentado em sessão de 1º de setembro de 1823, e assinado por José Bonifácio, Antônio Carlos, Araújo Lima e outros, adota a medida, determinando no art. 250, a criação de “escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais”. A ideia de unidade e de universalidade do ensino, que parecia prevalecer sobre e das formações especializadas, não chegou, porém, a determinar a mais leve inflexão na política anterior, cujo espírito de continuidade não se interrompeu durante mais de um século, em que o ensino superior permaneceu inteiramente dominado pelo espírito profissional e utilitário. Nenhum esforço real para a criação de uma universidade; nenhuma instituição de cultura e de formação geral. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 565, grifo do autor).

A ideia de universidade, para o autor, já estaria lançada nos tempos do Império, mas o que predominou foi uma espécie de formação profissionalizante, ratificada pela Lei de 11 de agosto de 1827, com a criação dos chamados cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, cuja função era preparar profissionais para ocuparem os postos e os quadros dirigentes do Estado Nacional. Por isso, “[...] a criação dos cursos jurídicos<sup>101</sup> que, acrescentando-se aos cursos médicos já existentes, e que mais tarde passariam a Faculdades de Medicina, deveriam formar, imediatamente, a elite dirigente.” (BARROS, 1986, p. 14). Nas palavras de Azevedo:

Às escolas de preparação profissional, instituídas por D. João VI, acrescentou o primeiro Império os dois cursos de ciências jurídicas e sociais que, criados pela lei de 11 de agosto de 1827, foram instalados, o da cidade de São Paulo, a 1º de março, no Convento de São Francisco, e o de Olinda, a 15 de maio

---

<sup>101</sup> A reforma de 1879 dividiu o curso em Ciências Jurídicas e Sociais; os primeiros com a finalidade de formar magistrados e advogados; os segundos diplomatas, administradores e políticos (CARVALHO, 2007).

de 1828, no Mosteiro de São Bento, com duas faculdades de direito que se fundaram, uma no norte, outra no sul, e cujo papel foi capital na vida do país, se completou o quadro das escolas destinadas à preparação para as profissões liberais. Inicialmente constituído, na primeira metade do século XIX, das duas faculdades de Medicina e Cirurgia, da Bahia e do Rio de Janeiro; da Academia Real Militar, de que desligou em 1833 a Escola Naval, e que tomou o nome de Escola Militar em 1839; e dessas duas novas instituições, – vigoroso enxerto no ramo do ensino superior profissional –, esse conjunto de escolas em que se preparou toda uma elite de médicos, engenheiros e bacharéis, foi nesse largo período, o centro mais importante da vida profissional e intelectual da nação. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 565).

Além dos diversos projetos de ensino superior que não teriam sido consumados durante o Império, Azevedo considerou que a “profissionalização do ensino superior” foi inaugurada por D. João VI e consagrada pelo Ato Adicional de 1834, que estabelecia a “descentralização”<sup>102</sup> e a “fragmentação do ensino”, tendo sido marcada profundamente por um século a história do ensino superior. Para tanto, quanto aos impactos dessa reforma do ensino primário e superior, o autor afirmou que, ao longo do século XIX, a instrução teria perdurado de forma “inorganizada”, “anárquica” e “incessantemente desagregada”. O ensino primário e o secundário “não tinham articulações” entre si e, mesmo com o regresso dos jesuítas ao Brasil, em 1842, não foi alterada essa situação educacional.

No tocante ao ensino secundário, nível responsável pela formação fundamental e média da população, a iniciativa de maior projeção foi a criação do Colégio Pedro II, para o ensino secundário de grande prestígio. Essa era considerada uma “instituição de alta cultura” e de “formação geral”, por isso não se podia equiparar à necessidade premente naquele momento de uma “faculdade de letras”, ou mesmo de uma “instituição de estudos desinteressados”, conforme afirma-se a seguir:

A ideia de uma universidade, que segundo muitos teria precedido a proclamação da independência e a fundação do Império, mas que Primitivo Moacyr contesta com razão haver surgido no tempo de D. João VI, não passou dos debates da Constituinte, da proposta apresentada nessa Assembleia, por J. F. Fernandes Pinheiro, e do art. 250, do projeto da Constituição de 1827, que, dissolvida a Assembleia, não logrou aprovação. Em 1843 e em 1870 devida ressurgir essa ideia, para ter o mesmo destino, no projeto de lei (1843) submetido ao exame do Conselho de Estado e com o qual se fundava, na capital do Império, uma unidade com cinco faculdades, e no projeto formulado pelo Conselheiro *Paulino José Soares de Souza* que

<sup>102</sup> Apesar da defesa da descentralização, José Murilo de Carvalho (2006) considera que, no contexto da promulgação do Ato Adicional de 1834, a educação superior passou a ser responsabilidade do governo central e das províncias, no entanto, nenhuma escola de ensino superior foi criada no período imperial, reproduzindo um efeito semelhante buscado pela política colonial de centralização e homogeneização na formação das elites.

propunha a criação de uma universidade com quatro faculdades: de Teologia, de Direito, de Medicina e a de Ciências Naturais e Matemáticas. A única instituição de cultura geral, criada, desde a Independência até a República, foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837, – excelente estabelecimento, terminado o curso de sete anos, recebiam o grau e as cartas de bacharel em letras, depois de prestarem o juramento perante o Ministro do Império que lhes punha sobre a cabeça o barrete branco da Faculdade de Letras (art. 7º do dec. De 10 de dezembro de 1843). (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 570, grifo do autor).

Nesse aspecto, Azevedo destaca que houve uma espécie de “obsessão de estudos superiores profissionais”, tendo por missão tornar os “indivíduos úteis ao meio social” a fim de “elevá-los às fileiras da elite dirigente”, desenvolvidos predominantemente por parte da “cultura profissional” já preparada pelos estabelecimentos de ensino secundário do Império, que eram, em sua maioria, “eminente literário[s] e retórico[s]”. O ensino, desse modo, teria acarretado uma instrução pautada pela “educação aristocrática”, com vistas à “preparação das elites” e não a uma “educação do povo”:

O tipo de cultura a que se propunha servir, não se explica apenas pela tradição colonial, de fundo europeu, que de certo modo o preparou, mas se liga estritamente às formas e aos quadros da estrutura social que persistiriam por todo o Império. De fato, com a mudança do estado político, de colônia para a nação, e com a fundação, em 1822, da monarquia constitucional, não se operou modificação na estrutura da sociedade, que se manteve, como na Colônia, organizada sobre a economia agrícola e patriarcal, de base escravocrata, desde os engenhos de açúcar no Norte, até as fazendas de café no Sul, já pelos meados do século XIX, em pleno desenvolvimento (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 572-573).

Verificamos que desde o Império, a formação das elites e o ensino superior eram faces de um mesmo problema, pois, de acordo com Barros (1986), havia a primazia da instrução superior, característica da “ilustração brasileira” do século XIX, conforme já fora a ilustração europeia do século XVIII. Nesse sentido, o “ideal ilustrado” não nasce de uma reivindicação popular, mas antes procura criá-la, originando a necessidade de uma elite preparada e competente, capaz de traduzir aspirações populares. Nesse debate, existiam intensas e acirradas discussões no Senado em torno do papel da “instrução popular” e da “instrução superior”, dividindo opiniões no que se refere à primazia desta sobre aquela. Barros (1986) assim se refere a esse período:

Nada mais significativo, nesse sentido, do que a polêmica travada no Senado [...] entre Paulino de Souza e Zacarias de Goes e Vasconcelos. Este criticando o projeto de criação de uma universidade elaborado por aquele, dizia: “o povo deve saber ler, escrever e contar”... “Mas se o não sabe ainda ler, por que criar-se já uma universidade? Isto é começar pelo fim, e não pelo princípio. O que é urgente é o ensino primário com todo o vigor”... E acrescentava em outro discurso: “O que não quero é que se sacrifique o presente pelo futuro... Invocando Renan, Paulino respondia, lembrando que “a instrução primária não é sólida em um país senão quando a parte esclarecida da nação o quer, vê, compreende-lhe a utilidade e justiça”; que “o ensino superior é a fonte do ensino primário” e que “é a universidade que faz a escola... A instrução do povo é um efeito da alta cultura de certas classes”. Zacarias, embora um liberal, quanto ao partido, representa aqui o espírito, digamos, “realista”, imediatista, mais ocupado do presente que o futuro; diríamos mesmo, o espírito anti-ilustrado – o que revela, desde já, que nem todos os homens de projeção do tempo se enquadram no retrato que vimos desenhando, este vale para o “*tipo*” característico da época (BARROS, 1986, p. 15, grifo do autor).

Apesar dos distintos debates em torno da instrução pública no Brasil, Marques (2007) considerou que o ensino superior revelou ser apenas uma “cópia apressada” dos modelos franceses, mas não um projeto efetivo de universidade que tivesse em vista um país independente. Nessa perspectiva, os diversos projetos voltados à criação das universidades não passavam das intenções. Teixeira (1998) refere que durante o Império foram apresentados 42 projetos de criação de universidade. Não obstante, Carvalho (2006) pondera que a vida intelectual do país começou a mudar significativamente a partir de 1870, com a introdução de novas concepções e correntes europeias e americanas de pensamento. A “[...] essa altura a sólida homogeneidade da elite política começava a ser minada por vários fatores. O ensino das escolas de direito aprofundou a tendência a maior diversificação e pragmatismo já presentes nos estatutos iniciais.” (CARVALHO, 2006, p. 86). Além disso:

A partir da década de 1870, maçons, liberais, conservadores e positivistas convergiam na aspiração genérica da liberdade de ensino<sup>103</sup> superior, por

---

<sup>103</sup> Diferentes doutrinas convergiam com relação aos *interesses* em comum, mas divergiram quanto ao *ideário*. Uma semelhante discussão também é assinalada por Barros (1986): “varia, como dissemos, o modo de compreendê-la. Para o liberal clássico a liberdade de ensino decorre da própria liberdade de consciência necessária da afirmação da individualidade. Para o novo liberal, cientificista, se não é ela expressão de um direito originário, ela decorre, pelo menos, da natureza humana, “cientificamente concebida”, é pelo menos considerada uma inestimável conquista da cultura. Clássico ou cientificista, entretanto, o liberal a concebe, ao menos em tese e enquanto direito de transmissão do pensamento e das opiniões, como praticamente ilimitada. Para o liberal a liberdade de ensino não é uma acomodação, uma transigência ou uma palavra de sentido equívoco: ela é um princípio básico, estrutural, de sua concepção do mundo. Para o positivista, já o acentuamos, ela é um elemento da “transição orgânica”: não é a garantia das manifestações, hoje e sempre, de opostas e irreduzíveis visões de vida, expressões de personalidades diversas; é apenas um direito transitório, no qual sequer se há de pensar no estado definitivo. Para o católico, [...] ela é coisa inteiramente diversa. Convicto de possuir a verdade absoluta, desprezando a razão quando esta contradiz a fé senhor da revelação divina, possesso do

razões ideológicas ou de conveniência prática. A Igreja Católica tinha sido, até aquela década, francamente contrária à liberdade de ensino, pois não admitia a validade de se ensinar uma doutrina que considerava falsa. Mesmo admitindo escolas particulares – ela própria as mantinha –, não reconhecia o direito de ensinarem doutrina diferente da católica. O controle do Estado – que mantinha o catolicismo como religião oficial – sobre o ensino era a garantia de que sua doutrina permaneceria hegemônica. Mas as tentativas do papa Pio IX de subtrair ao Estado o controle da Igreja no Brasil deram início, em 1874, a uma série de conflitos entre a burocracia do Estado e a Igreja, conhecida como “questão religiosa”, que levavam os católicos a defender a liberdade de ensino ao lado de seus ferrenhos adversários, os maçons e os positivistas. A liberdade de ensino passou a ser vista pela Igreja como vantajosa por lhe propiciar o desligar-se da ingerência do Estado e, também, por lhe proporcionar um meio vantajoso para competir com iniciativas particulares, confessionais ou não. (CUNHA, 2007, p. 83)

Entretanto, conforme apontou Barros (1986), de 1847 a 1870, embora vários ministros, em seus relatórios, tenham defendido a instituição de uma universidade, não se apresentou outro *projeto sistemático* voltado à criação de universidades, perdurando em reformas propedêuticas e provisórias que não viabilizaram a proposta de ensino superior. Desse modo, a tônica das discussões era a propalada “liberdade de ensino”:

Fazem-se reformas nas Faculdades de Direito e de Medicina, promulgando-se os novos estatutos de ambas, em 1854, pelo ministro do império Luiz Pedreira do Couto Ferraz (visconde do Bom Retiro), bem como os seus regulamentos complementares, em 1855 e 1856. Fazem-se planos de reforma das faculdades, como o de Liberato Barroso, em 1865, mas não surgem novos projetos no sentido de criar a universidade. Nas vésperas de 1870, quando Paulino de Souza iria apresentar o seu projeto, é a ideia de liberdade de ensino que preocupa os espíritos – e não a criação da universidade. (BARROS, 1986, p. 242).

Apesar da não criação de universidades, de acordo com o recente e importante estudo de Conceição e Santos (2021)<sup>104</sup>, existiram numerosas propostas de reforma de ensino superior que defendiam a *ideia* de criação de uma universidade: Aarão Leal de Carvalho Reis<sup>105</sup> reconhecia a importância de tais instituições, mas

---

verbo de Deus, a liberdade tem para ele um significado especial; dir-se-ia quase que é direito e o dever que todos têm de abraçar a religião católica. Apoiados em Agostinho, Anselmo de Cantuária ou Tomás de Aquino, Gregório XVI, Pio IV e Leão XIII intransigentemente defendem essa doutrina. A liberdade de ensino não se pode confundir com a liberdade de ensinar o erro - ou seja, de ensinar doutrinas opostas à Igreja Católica ou por ela condenadas.” (BARROS, 1986, p. 228-229).

<sup>104</sup> Para mais informações sobre debates dos projetos voltados à ideia de universidade, vide: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; SANTOS, Laísa Dias. “A universidade que espere!”: propostas de ensino superior nos discursos de intelectuais da geração de 1870. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 1-23, dez. 2021.

<sup>105</sup> Aarão Leal de Carvalho Reis (1853-1936) foi um engenheiro urbanista paraense. Formou-se no curso de engenheiro geógrafo em 1872 e o de engenheiro civil em 1874, e recebeu o grau de bacharel

alegava que o país não dispunha de condições políticas e até mesmo econômicas naquele momento histórico; Joaquim Nabuco<sup>106</sup> entendia que as universidades também seriam benéficas, contudo, sua defesa era pela “liberdade do ensino superior” e pela própria descentralização governamental a partir da redistribuição da responsabilidade do ensino entre as regiões.

Durante os debates e as dissonâncias a respeito da defesa de distintos projetos de ensino superior, foi publicado o decreto nº 7.247, de 17 de abril de 1879, proposto pelo ministro dos Negócios do Império, Leôncio de Carvalho<sup>107</sup>, que previa a instituição da liberdade no ensino primário e secundário no município da Corte e de ensino superior no país, considerando as experiências de países como a Alemanha, a Inglaterra, a Bélgica, a Suíça, a Rússia, a França e outros. Cunha (2007) explica que a Assembleia não referendou o decreto na íntegra devido às despesas e à carência de mais estudos, resultando apenas na frequência livre nas escolas superiores e a efetiva liberdade de crença para alunos, professores e funcionários. O autor complementa:

As resistências à participação do setor privado no ensino superior apareciam sob duas formas. Uns defendiam ser essa medida inócua. A liberdade de ensino superior existia desde a fundação do império e não foi aproveitada pela iniciativa particular, prova do seu desinteresse. Já outros diziam ser a diminuição do controle do Estado um incentivo à degradação da qualidade de ensino. Contudo, não acreditamos que essas resistências tivessem expressado as verdadeiras razões da manutenção do monopólio superior dentro do setor estatal e, mais especificamente, dentro da esfera do monopólio de concessão de *privilégios profissionais*, pelo poder de conferir diplomas juridicamente válidos. (CUNHA, 2007, p. 85, grifo do autor).

---

em Ciências Físicas e Matemáticas, já tendo antes exercido o cargo de professor de Matemática Elementar em vários colégios. Informações disponíveis em: <http://anebrasil.org.br/membros/aarao-leal-de-carvalho-reis/>. Acesso em: 7 fev. 2022.

<sup>106</sup> Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) foi um escritor e diplomata que nasceu em Recife, PE. Estudou Humanidades no Colégio Pedro II, bacharelando-se em Letras. Em 1865 seguiu para São Paulo, onde fez os primeiros anos de Direito, mas formou-se em Recife, em 1870. Entre 1881 e 1884, Nabuco viajou pela Europa e, em 1883, publicou em Londres a obra *O abolicionismo*. No regresso ao Brasil, foi eleito deputado em Pernambuco, tendo posições de destaque na campanha abolicionista (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2022a).

<sup>107</sup> Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) nasceu em Iguaçu, RJ, formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo (1868) e depois se tornou docente da referida faculdade. A partir de 1878, ocupou a pasta de Negócios do Império, sendo eleito, inclusive, ao cargo de deputado de São Paulo no mesmo ano, permanecendo até 1881. Teve, ainda, papel ativo na formulação da política da educação brasileira no final do Império. Com a Proclamação da República, foi eleito senador estadual de São Paulo e transferiu-se, posteriormente, para a Faculdade de Livre de Direito. Informações disponíveis em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 7 fev. 2022.

O projeto de Leôncio de Carvalho foi analisado por Rui Barbosa<sup>108</sup>, que concordou em pontos importantes no que se referia à instrução pública, como a liberdade do ensino superior. A esse respeito, as faculdades livres seriam instituições com os privilégios e as garantias de uma faculdade ou escola oficial. Conceição e Santos (2021) explicam que:

Rui Barbosa consagrava, em sua plenitude, a liberdade de ensino superior, concedida não só pela autorização de faculdades particulares, mas, sobretudo, que estes estabelecimentos privados não pudessem conferir graus acadêmicos. Iniciava-se a concorrência, mas mantinha-se a tutela do Estado sobre o ensino, na medida em que só as Faculdades Imperiais poderiam conferir diplomas. (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021, p. 10-11).

Nesse contexto também ganharam visibilidade os argumentos positivistas contrários à criação das universidades no Brasil, opondo-se violentamente a essas instituições<sup>109</sup>. O Positivismo se constituiu em uma autodenominação filosófica com forte expressão na França a partir das concepções de Augusto Comte, que pretendia unificar os conhecimentos do mundo “humano” ao “natural” a partir do “método positivo”, em oposição ao “metafísico”. Na visão de Cunha (2007):

O positivismo vinha atender, no plano ideológico, a essas duas demandas. Atacando o catolicismo (e o cristianismo em geral) como uma expressão ultrapassada do estado metafísico, solapava a hegemonia da Igreja; defendendo o ensino livre de qualquer privilégio (qualquer um poderia ensinar qualquer coisa a quem quisesse) e o exercício das profissões independentemente dos privilégios corporativos remanescentes, diminuía o poder da universidade (controlada pela Igreja) e dos sindicatos operários; defendendo a “ditadura republicana”, legitimava a organização de um aparelho de repressão das manifestações populares (principalmente dos operários), apesar dos valores proclamados de solidariedade universal, veiculados pela “religião da humanidade”. (CUNHA, 2007, p. 88).

No Brasil, essa doutrina foi divulgada a partir do século XIX como uma espécie de “incorporação cultural” e recebeu diversas críticas, sendo apropriada pelo

---

<sup>108</sup> Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta, filólogo e orador. Baiano nascido em Salvador, faleceu em Petrópolis, RJ. Iniciou o Curso de Direito no Recife e transferiu-se em 1868 para a Faculdade de Direito de São Paulo. A partir de 1870, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde iniciou a carreira na tribuna e na imprensa, sendo um dos expoentes, ao lado de Joaquim Nabuco e Castro Alves, na luta pela abolição da escravatura. Em 1893, foi exilado e, em 1895, retornou do exílio, tomando assento no Senado. Em 1921, foi eleito juiz da primeira Corte Internacional de Justiça, obtendo a maior votação. Recebeu várias homenagens do Brasil e do Mundo (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2022c.). Mas ele, com problemas de saúde, recusou, não chegando a tomar posse.

<sup>109</sup> Um pouco do ambiente favorável e contrário à universidade brasileira pode ser visto no texto de Nêvio de Campos (2013).

ecletismo que dominava a cena intelectual. Teixeira Mendes<sup>110</sup> e Miguel Lemos<sup>111</sup> foram dois influentes pensadores adeptos da proposta positivista. Ambos eram favoráveis às reformas de ensino e ao estabelecimento de um sistema de educação nacional a fim de garantir a educação básica à população brasileira, mas eram contrários à criação de universidades, alegando que essas redundariam em um centralismo estatal. Conceição e Santos (2021) comentam que Teixeira Mendes teria dedicado apenas uma “simplória proposta” voltada à universidade de espírito moderno, pois a sua primazia era a instrução básica voltada à formação do cidadão para o conhecimento das leis. Sampaio (2021) agrega à discussão ao ponderar que:

Raimundo Teixeira Mendes (1855/1927), um dos expoentes do positivismo no Brasil, embora favorável a uma reforma do ensino, não achava que a universidade fosse a solução adequada para promovê-la. Para ele, o governo brasileiro deveria renunciar ao estabelecimento de um sistema de educação nacional, limitar-se a assegurar a educação básica, sem qualquer compromisso com as “filosofias” existentes e a desenvolver o ensino especial (profissional) sem conceder privilégios aos que o cursarem. (SAMPAIO, 2021, p. 6).

Outro intelectual positivista foi Pereira Barreto<sup>112</sup>, que também se aproximou do debate dos demais pensadores mencionados, argumentava que a fundação das universidades no Brasil seria algo impraticável perante a razão moderna e os próprios interesses da Coroa, pois isso poderia acarretar um centralismo econômico, político e intelectual. Ademais, o autor, pautado por concepções positivistas, ponderava que o país não estaria em plena positividade, mas sim no estágio teológico e metafísico da

---

<sup>110</sup> Raimundo Teixeira Mendes (1855-1927) nasceu em Caxias, MA, sendo proveniente de uma família abastada. Estudou no Rio de Janeiro em colégio jesuíta, demonstrando interesse pelas áreas da Matemática e Filosofia. Foi aluno do Colégio Pedro II, ingressando, posteriormente, na Escola Politécnica, momento em que aprofundou seus estudos no âmbito do Positivismo, tornando-se, ao lado de Miguel Lemos (1854-1917), um dos principais introdutores do Positivismo no Brasil, em 1881. Lemos fundou oficialmente a Igreja Positivista do Brasil, no Rio de Janeiro. Mendes liderou a Igreja de 1905 até 1927, ano da sua morte (SANTOS, 2019).

<sup>111</sup> Miguel Carlos Corrêa Lemos (1854-1917) nasceu em Niterói, RJ, foi um filósofo brasileiro que fundou, em sintonia com as concepções de Raimundo Mendes, a Sociedade Positivista do Brasil.

<sup>112</sup> Luiz Pereira Barreto (1840-1923) nasceu em Rezende, RJ. Realizou seus estudos em sua terra natal, no Colégio Joaquim Brasil, concluindo-os em São Paulo, no Colégio João Carlos, em 1857. Também cursou o ensino superior na Universidade de Bruxelas, na Bélgica. Em 1860, foi nomeado preparador de química da Faculdade de Medicina de Bruxelas e em 1865, doutorou-se em Medicina e Ciências Naturais. Foi um dos adeptos do Manifesto Republicano de 1870 e do próprio Partido Republicano. Na década de 1880, dedicou-se à campanha de saneamento público e no combate a moléstias endêmicas. Foi um dos fundadores da Sociedade de Medicina e de Cirurgia de São Paulo, atualmente Academia de São Paulo, e do Instituto Histórico Geográfico de São. Além disso, foi membro da cadeira nº 1 da Academia de Medicina de São Paulo e da cadeira nº 3 da Academia Paulista de Letras (BELGLIOMINI, 2022c).



civilização. Em outras palavras, a criação das universidades não estaria sintonizada com as condições da época, uma vez que permanecia arcaica e atrasada. Conceição e Santos (2021) ressaltam que:

A ciência foi o ponto nodal das discussões educacionais de Pereira Barreto nos artigos de jornais analisados. A valorização do método científico voltava-se para uma reforma intelectual que formasse uma sociedade consciente e racional, pois seria educada e instruída pelo método da observação, exatidão, verificação experimental e assimilação da verdade. Neste contexto, uma reforma do ensino superior serviria para integrar plenamente a nação numa civilização e, para tanto, deveria ser vencido o atraso cultural e político do país. Vale ressaltar que esta reforma seria gradual e não ficaria a cargo apenas do ensino superior, pois envolveria não só a instrução, mas a economia, a cultura, aspectos sociais e a própria política. Ela respeitaria estágios de desenvolvimento – teológico e metafísico – que seriam superados pelo estado positivo, caracterizado pela ciência que pressupunha, dentre outros princípios, a liberdade, a laicidade e a superação da tradição clássica das humanidades pelas disciplinas que partissem dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos. Pode-se entender que estas razões podem ter contribuído para que ele não se detivesse a construir, nos artigos de jornais em questão, uma proposta específica e mais densa para o ensino superior. Isso porque esta seria resultado e não o pontapé inicial da reforma positiva da instrução intelectual, solução para os problemas do organismo social. (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021, p. 17).

Contudo, existiam dissonâncias quanto à criação das universidades, pois o “espectro da universidade” era uma “ameaça” ao pensamento liberal em franca progressão, isto é, a universidade no modelo napoleônico apresentava-se como uma espécie de expressão única do centralismo estatal. Devido a essa visão “ameaçadora” de universidade para a nação, predominaram os modelos “coimbrão” e “francês”. Nesse embate, firmaram-se nas pautas governamentais e dos ministros e intelectuais dois conceitos adjacentes, o de “centralização” e o de “descentralização”, que apareciam como contrários nos distintos projetos de universidade. Barros (1986) explica que:

Se os centralizadores não chegam explicitamente a pensar na universidade napoleônica, os descentralizadores não poderiam esquecer o seu exemplo, ao propugnar decididamente contra a criação do novo organismo. O pensamento descentralizador é então o maior adversário da universidade e, do ponto de vista teórico, o maior dos obstáculos a sua concretização. Mais tarde, durante o período da “ilustração brasileira”, continuará ainda a sê-lo, mas agora absorvido na tese mais genérica do ensino livre. (BARROS, 1986, p. 242).

A seguir, o Quadro 6 apresenta uma síntese dos propugnadores de reformas do ensino superior, mas que eram contrários à *criação das universidades* na Corte Imperial ou mesmo em outra província do Império:

QUADRO 6- MEMBROS DA GERAÇÃO DE 1870 QUE PENSARAM E PROPUSERAM PLANOS E REFORMAS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

(continua)

<b>Intelectuais</b>	<b>Data/local de nascimento</b>	<b>Formação intelectual (curso superior)</b>	<b>Proposta de ensino superior: data e meio/suporte de circulação</b>	<b>Proposta</b>
Aarão Leal de Carvalho Reis	6 de maio de 1853 - Pará	Engenharia pela Escola Politécnica	Jornal <i>O Globo</i> , Rio de Janeiro, 1875	Entendia a importância da criação de universidades, contudo, era contrário à criação de universidades na Corte Imperial.
Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo	19 de agosto de 1849 - Pernambuco	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo	Discurso na Câmara dos Deputados, em 15 de maio de 1879	Defendia a ideia de criação das universidades para as diversas funções, inclusive para a indústria.
Luís Pereira Barreto	11 de janeiro de 1840 - Rio de Janeiro	Médico– Faculdade de Medicina de Bruxelas	Artigos publicados no jornal <i>A Província de São Paulo</i> , na década de 1870, publicados em obras completas	Era contrário à ideia de criação da universidade, fosse na Corte imperial, fosse nas províncias, pois reforçaria a centralização do Estado.
Miguel Lemos	25 de novembro de 1854 - Rio de Janeiro	Medicina - Paris	Artigo publicado em 17 de dezembro de 1881, no jornal <i>Gazeta de Notícias</i> , São Paulo.	Afirmava que a criação das universidades não correspondia a nenhuma necessidade real no país e que já se dispunha de um número suficiente de escolas superiores.
Raimundo Teixeira Mendes	5 de janeiro de 1855 - Maranhão	Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro	Artigos no Jornal <i>Gazeta de Notícias</i> , São Paulo, entre os anos de 1881 e 1882	Pressupunha que um projeto de ensino superior poderia dar sequência à tradição conservadora e à servidão à monarquia

QUADRO 6 - MEMBROS DA GERAÇÃO DE 1870 QUE PENSARAM E PROPUSERAM PLANOS E REFORMAS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

(conclusão)

Intelectuais	Data/local de nascimento	Formação intelectual (curso superior)	Proposta de ensino superior: data e meio/suporte de circulação	Proposta
Rui Barbosa de Oliveira	5 de novembro de 1849 - Bahia	Direito pela Faculdade de São Paulo	Projeto de ensino superior, no parecer nº 64, apontando ressalvas do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 de formulado por Leôncio de Carvalho	Consagrou em sua plenitude a ideia de "liberdade de ensino superior"

Fonte: Adaptado de: CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; SANTOS, Laísa Dias. "A universidade que espere!": propostas de ensino superior nos discursos de intelectuais da Geração de 1870. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 1-23, dez. 2021.

O objetivo desse quadro foi indicar que houve propostas e debates voltados ao ensino superior durante o Império. As personagens citadas defendiam a *ideia* de universidade, mas eram contrárias à efetiva criação de universidades na Corte Imperial e nas provinciais, conforme afirmam Conceição e Santos (2021):

Os seis intelectuais analisados foram contra projetos de criação de uma universidade na Corte Imperial do Rio de Janeiro ou mesmo em outra província do Império, contudo havia, entre eles, os que aprovavam a ideia da universidade, se consideradas sua natureza e finalidade. (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021, p. 8).

Além das polêmicas em torno dos distintos projetos universitários do Império, havia um movimento de contestação das universidades tradicionais, tendo em vista a renovação científica a partir do modelo prussiano da Universidade de Berlim. Nessa experiência, as universidades deveriam primar pelo conhecimento por meio da pesquisa, imbuída dos princípios da experimentação, da exatidão e do próprio conhecimento científico (MARQUES, 2007). Entretanto, o Brasil ainda permanecia

distante<sup>113</sup> das discussões promovidas em outros países com relação à defesa e à criação de universidade<sup>114</sup>. Marques (2007) pondera que:

Este movimento de questionamento da universidade tradicional, a partir da Alemanha se espalhou para outros países da Europa, alcançando os Estados Unidos. No Brasil, entretanto, tal debate jamais ocorreu. Ao final do Império a concepção de universidade ainda vigente era a da universidade medieval. As ideias que povoavam a elite intelectual, importadas da Europa com retoques, mas distanciadas das realidades brasileiras, não foram capazes de criar energias suficientes a ponto de gerar um projeto para a educação superior no país, que fosse além dos limites das escolas superiores isoladas e que viesse a dar conta de um movimento que se fazia necessário para a refundação do país no decorrer da maior parte do século XIX. (MARQUES, 2007, p. 555-556).

Apesar dos diversos debates em prol do conceito de universidade, existiam posições antitéticas à criação das universidades no contexto brasileiro. Assim, o ingresso nos chamados cursos profissionalizantes<sup>115</sup> significava, conforme destacou Fernando de Azevedo, uma “nova escada para a ascensão social” das “escolas superiores”. Diversos estudantes ingressavam nas chamadas profissões liberais, para o exercício do “magistério primário e secundário” e para os altos postos administrativos. Já “no degrau mais alto” dos cursos com mais prestígio encontrava-

---

<sup>113</sup> Conceição e Santos (2021) consideram que as experiências de ensino superior tinham características que estavam na contramão dos resultados e experiências positivos de outras universidades que funcionavam na Europa e na América do Norte. Entretanto, o Império estava sob a égide das ideias positivistas, configurando um momento de centralização política, exportação do café e açúcar e o próprio regime escravista. Sendo assim, não havia condições para o desenvolvimento do ensino superior, “deste modo, Teixeira Mendes chegou à conclusão de que o projeto de sistematização do ensino pelo governo, universitário ou não universitário, deveria ser condenado” (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021, p. 15-16).

<sup>114</sup> Dentre as posições contrárias à criação das universidades, Sampaio (2021) aponta que os argumentos foram vários e se dividiam em dois blocos: “no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco, encontram-se aqueles que tomavam os cursos de caráter mais humanístico como fúteis e ultrapassados, uma vez que apareciam associados ao modelo escolástico da decadente Universidade de Coimbra antes de sua reforma.” (SAMPAIO, 2021, p. 5).

<sup>115</sup> Conforme os dados de matriculados nos cursos superiores do Império, Azevedo ressalta que “De fato, em 1864, matriculavam-se nas faculdades de direito, 826 alunos, 294 nas duas de medicina, 154 (dos quais 15 militares), e 109 na Escola Militar, na Escola da Marinha em 1866 a matrícula geral era de 94 alunos. No decênio 1855-64, para 8.036 alunos que se matriculavam nos dois cursos jurídicos, foi de 2.682 (excluídos os 533 dos cursos farmacêuticos) o número de estudantes, nas faculdades de direito. Em 1876, 78 alunos receberam o grau de bacharel nas Faculdades de Recife e de São Paulo; 102, o de doutor nas duas de Medicina e 58, o diploma de engenheiro (civil, 35; geógrafo, 22; de minas 1), na Escola Politécnica, que acabou tornando-se Escola Central do Rio de Janeiro.” (AZEVEDO, 1963, p. 578-579).

se o de Direito, um dos mais procurados pelos estudantes que concluíam o ensino secundário.

No fim do Império, mais da metade dos alunos ingressantes em escolas superiores estava matriculada em Cursos de Direito. Esses jovens eram oriundos predominantemente das “classes dominantes”, filhos dos chamados proprietários de escravos e comerciantes, formados a partir de padrões e princípios culturais provincianos, que desempenhavam um papel central no recrutamento e na formação dos “mandarins”, em especial a partir das academias de São Paulo e Olinda (CUNHA, 2007). Assim,

Ao mesmo tempo, dava-se, informalmente, a integração dos futuros “mandarins”, com repercussões nas alianças que faziam durante a carreira. Formado, o mandarim começava sua carreira nomeado para um cargo público ou integrando as listas de candidatos aos mandatos parlamentares, havendo passagens frequentes entre a administração, o parlamento e a justiça. A nomeação pelo imperador para os cargos burocráticos fora de seu município ou de sua província natal era, em geral, o primeiro degrau da carreira. Podia ser juiz de direito, promotor público, delegado de polícia, secretário ou diretor de repartições públicas dos governos provinciais ou do governo central. A partir daí, sua promoção, implicando transferência para localidades mais prestigiadas e cargos mais altos, dependia sempre do reconhecimento dos chefes, do talento do desempenho do cargo e da lealdade. Os cargos mais elevados em âmbito provincial (o mais elevado era o de presidente da província) serviam de trampolim para mandatos parlamentares. (CUNHA, 2007, p. 72-73).

A tradição dos “mandarins” inspirava-se no formato de ensino superior das escolas profissionais francesas de “modelo napoleônico”. Schwartzman (1980) afirma que essa organização consistia em uma série de estabelecimentos de ensino que tinham na “faculdade” a permissão de outorgar títulos, qualificações profissionais e certos privilégios corporificados em diplomas, os quais, posteriormente, seriam sancionados pelo Estado.

Tal organização de ensino superior acabou por entravar o próprio desenvolvimento econômico na periferia dos centros industriais, onde supostamente nunca teria se desenvolvido atividade economicamente mais complexa, impedindo, desse modo, o ideal ensino-pesquisa e, conseqüentemente, a produção científica.

Quanto às nuances contextuais do ensino superior no Império, Azevedo observa que ocorreu uma espécie de “vulgarização” e “desgaste” dos títulos de “bacharel e doutor” devido à porcentagem crescente de formandos a partir de um “ensino excessivamente retórico” e de “erudição livresca”. O conceito de ensino

superior durante o Império estava pautado pelo “diletantismo” e pela “superficialidade”, sem profundidade na formação das elites. Azevedo acrescenta:

É que todo o século XIX, à raiz e como fonte dessa cultura residia um sistema de formação de elites intelectuais, constituído de um ensino secundário, literário e retórico, e de um ensino superior exclusivamente profissional e em que faltavam essas instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolvem o espírito crítico e experimental e o gosto da observação e dos fatos. Essa tendência de pôr a quantidade acima da qualidade, a erudição acima da cultura, o valor da eloquência acima da paixão de ideias, e o “mais ou menos” em lugar da exatidão, se não teve as suas origens, certamente se fortificou no tipo tradicional de ensino, utilitário e informativo, em que se tratava menos de apreciação de que de acumulação, e em que o espírito de finura, a profundidade, penetração, a maturidade crítica e estética eram (como o são ainda hoje) sacrificados à aquisição de um saber enciclopédico. (AZEVEDO, 1963, p. 580-581).

Nessa direção, Azevedo indica que houve esforços a partir de reformas, planos e decretos voltados ao ensino superior e ao próprio alcance das inovações instituídas<sup>116</sup> pelos governos. No entanto, afirma que havia um elevado número de escolas profissionalizantes que contribuía com às chamadas “profissões liberais”, bem como ao “profissionalismo político” aos que almejavam ou “podiam adquirir uma cultura de nível superior”, para todos que procuravam “adquirir a cultura superior” ou mesmo “elevá-los em dignidade social”, tendo por meta a “escada de ascensão social”. Azevedo ([1943] 1963) complementa:

No entanto, não é possível nem justo subestimar os serviços notáveis a certos aspectos, que prestaram as escolas de direito, de medicina e de engenharia, ainda fora de sua função específica de preparar profissionais, que os tivemos de primeira ordem, nas carreiras liberais. Elas concorreram notavelmente para elevar o nível intelectual do Brasil e transportar por toda a parte um elemento de cultura, de urbanidade e de civilização; e, além de funcionarem como verdadeiras instituições de seleção e de classificação social, foram fatores de mobilidade no sentido horizontal e, portanto, de democratização, atraindo de meios sociais diversos e congregando, na mesma sociedade escolar, ricos e pobres, brancos e mestiços, e submetendo-os a todos a um processo comum de assimilação intelectual que se traduzia quase sempre

---

<sup>116</sup> No que se refere às propostas de ensino superior, Azevedo pondera: “De todas as iniciativas que atingiram, no regime imperial, a legislação reguladora do ensino superior, destacam-se pelo seu significado ou pelo alcance de suas inovações, os decretos referendados, no governo Marques do Paraná, pelo Ministro Luís Pedreira do Couto Ferraz, Barão do Bom Retiro (decs. nº 1386 e 1387, de 28 de abril de 1854), as reformas empreendidas no governo de Visconde do Rio Branco (1871-1875) e o célebre decreto 7247, de 19 de abril de 1879, com que Leôncio de Carvalho instituiu a liberdade de ensino e de frequência oficiais. Essas reformas de caráter geral e outras especiais, relativas a cada uma de suas grandes instituições, revelaram sempre um esforço no sentido de adaptá-las a novas necessidades da técnica dessas profissões e marcaram, sobretudo, em 1854, em 1874 e em 1884, progressos sensíveis na evolução do ensino superior no Império.” (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 579).

por uma aproximação moral, de sentimentos e de tendências. Focos de irradiação cultural, de oposição e de agitação política, pela íntima interpenetração do mundo político e do mundo acadêmico, essas escolas situadas em quatro pontos, no Norte, e no Sul, no Recife e na Bahia, no Rio de Janeiro e em São Paulo, tiveram uma parte digna de se destacar, como forjadores de medicina, as duas faculdades de direito que se transformaram em verdadeiros *studia generalia*, e para a Escola Central, a Escola Militar e a de Medicina, afluíam brasileiros de todas as províncias que por essa forma se punham em contato, e delas se distribuíam, todos os anos, não só por todo o território nacional, advogados, juízos, médicos, e engenheiros como também pelas letras, pelo magistério e pela política, os elementos que transbordavam dos quadros profissionais ou puderam orientar a sua atividade em duas ou mais direções. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 582-583).

No entanto, Azevedo assevera que essa elite formada nos tempos do Império era de uma “mentalidade política e retórica” marcada pela “desarticulação”, não estando “preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país”. Para ele, o “atraso da educação imperial” residiu não somente no “imediatismo”, na “fragmentação” e na ausência de uma educação de “alto nível”, mas também na falta de “condições de ambiente realmente favoráveis à mudança”; não só pela “mudança de mentalidades”, mas ainda pelo “progresso da cultura no país”. Nesse sentido, o autor traça um breve retrato das condições econômicas e sociais do país no Império:

O sistema econômico, assentado em alicerce exclusivamente agrário e no regime de escravidão; a inexistência de uma cultura econômica básica ou de uma grande fonte de riqueza que pudesse acelerar o ritmo de transformação da fase agrícola para a de exploração industrial; a falta, em consequência, de uma extensa rede de comunicações que permitissem uma interpenetração maior de culturas e uma ação mais intensa dos focos de atividade intelectual sobre as largas “zonas de silêncio”, - zonas culturais sem ressonância e sem vibração; a dissipação das energias nas competições pessoais e nas lutas de partidos que paralisam a ação governamental, nos momentos de maior tensão interior e exterior, tudo isto concorria para neutralizar os esforços construtores, nessa sociedade heterogênea, fracionada em grupos sociais, dos mais diversos níveis econômicos, isolados e dispersos a grandes distâncias. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 584-585).

No plano político e econômico, o historiador José Murilo de Carvalho (2006) ressalta que o grupo de “funcionários públicos”, chamados de “políticos”, correspondia àqueles indivíduos que tinham “intensa e larga experiência política”, isto é, incluíam-se “proprietários rurais” que estavam envolvidos na “política de maneira mais ou menos permanente”. O autor analisa que a ideia de “político” geralmente estava associada aos que tinham “ensino superior”, sobretudo em Direito, além de nomeações no âmbito do Senado, de nomeação vitalícia ou mesmo para o “Conselho

de Estado” ou para os dois, ausência de ocupações, seja como “advogado” ou “jornalista”. Dessa forma, o “emprego público” era o que mais favorecia a orientação estadista e que melhor treinava para as tarefas de construção do Estado em sua fase inicial de acumulação do poder. Esses “eram os verdadeiros construtores do Estado do Império”, em especial, a “geração coimbrã”. Eles tinham a experiência de aplicação da lei, e as suas carreiras lhes propiciavam o “exercício do poder político”. Por isso, além dos chamados “magistrados”, havia os “diplomatas e os “próprios padres” que estavam “ligados pela ideologia” e pelos próprios “interesses do Estado”. Carvalho (2006) observa:

Dada a estrutura ocupacional da época, no entanto, em que, como vimos, o Estado era o principal empregador do tipo de gente que seria normalmente levada a postos políticos, colocar no mesmo grupo todos os funcionários públicos levaria a perder nuances da realidade. Assim, classificamos em separado algumas pessoas que a rigor deveriam estar incluídas entre os funcionários, como os padres e vários professores. Os padres no Império eram funcionários da Igreja e do Estado. Essa dubiedade os colocava em situação especial, reforçada ainda pelo tipo de educação que recebiam, distinto do da sociedade civil, que refletia em seu comportamento político. (CARVALHO, 2008, p. 99).

Na conferência intitulada *As lutas políticas e a universidade*, realizada na Faculdade de Direito em São Paulo, em 1936, Azevedo rememorou que, apesar de a “vida pública e política do Império” estar erguida sobre os “ombros da aristocracia rural” e sem “desconhecer as atitudes de ressentimento e insubordinação” tomadas pelos proprietários de terra no século XVIII e na primeira metade do XIX, das “cidades saíram algumas das figuras de reformadores” do campo da “administração e da higiene”, as quais compunham a “elite de oradores” e “*debateurs*”, emprestando o “brilho, relevo ao parlamento” para irradiá-lo em todo o país e na vida pública do Império:

Visconde de Cairu, José Bonifácio, Mauá e Tavares Bastos (este último, na literatura política), as elites políticas e intelectuais, quer saídas das grandes famílias burguesas, das casas grandes de engenho e de fazenda, ou dos sobrados das cidades, traziam, com a sua formação cultural estrangeira, um “impulso romântico”, de que se marcaram as conspirações e as campanhas políticas – particularistas, republicanas excessivamente retórico, a falta de unidade de formação e de espírito e a ausência quase total desse realismo profundo, característico das elites solidamente constituídas em países de grandes tradições de vida pública e de cultura social e política. (AZEVEDO, 1936, p. 152-153).



Embora essa elite fosse educada na Europa, não satisfazia as demandas sociais. No tocante à educação, Azevedo, ao traçar um diagnóstico da instrução primária nas províncias, afirmou que existiam “medidas tímidas”, fragmentadas, caracterizadas pela “lentidão” da educação popular. A instrução primária, confiada às províncias, foi se organizando com base em um “sistema de tentativas e erros”, em conformidade com os recursos limitados de cada uma das províncias e ao “capricho das circunstâncias”, dependentes de determinados grupos políticos ou mesmo da “inspiração pessoal” de cada presidente; isso tudo culminou em variações nas políticas locais de educação. No que concernia à formação de professores<sup>117</sup>, essa estava organizada a partir do ensino de “mestres improvisados”, sem adequada instrução para o trabalho nas escolas. E o ensino técnico, cujo foco deveria ser a formação para a indústria, o comércio e a agricultura, ainda não havia se “desprendido do seu caráter embrionário”, pois a “indústria, rudimentar, quase inexistente”, e o comércio ainda permaneciam praticados de acordo com “métodos empíricos impostos pela tradição portuguesa”. Já o ensino secundário era tido com a primazia no Colégio Pedro II<sup>118</sup>, a “mais importante instituição de ensino médio”, mas estava restrito a uma minoria, isto é, a uma “porção insignificante da população”, com um caráter propedêutico que a autorizava a entrada no ensino superior nas faculdades do Império. Isso é assim enfatizado por Azevedo:

Numa época em que somente o grau de bacharel em letras, conferido pelo Colégio Pedro II, habilitava à matrícula nas faculdades do Império, todos os demais estudantes, candidatos às escolas superiores, eram obrigados, para serem admitidos às faculdades, a prestar exames perante comissões organizadas por esses institutos. Essa situação, evidentemente anormal, do ponto de vista morfológico, de estrutura do sistema escolar, inaugurou um período brilhante dos estudos propedêuticos, substituindo a um rígido enquadramento, secamente burocratizado, como o teria sido o ensino provincial, estrangulado pelos orçamentos e pelo espírito de rotina, uma floração de instituições fora de pressão direta do Estado e que, tornando-se rivais, se disputavam a primazia na reputação, pela eficiência do ensino, e cujo papel foi de assegurar a continuidade e os progressos dos estudos de humanidades no país. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 589-590).

---

<sup>117</sup> Martins (2009) afirma que as escolas normais começaram a surgir no contexto sociocultural brasileiro na terceira década do século XIX, despontando as seguintes escolas normais: em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846), em um contexto em que uma das principais mazelas da educação eram “professores improvisados”, de formação precária e com má remuneração, pois não havia propostas de qualificação do professor.

<sup>118</sup> O Colégio Pedro II foi instituído pelo decreto de 2 de dezembro de 1837, com a transformação do Seminário de São Joaquim, que era voltado para o ensino primário de “órfãos e desvalidos”. A criação dessa instituição está relacionada com a consolidação do Estado Nacional, que buscava a disseminação da educação por todo o território a fim garantir a ordem imperial (GABLER, 2019)..

Apesar das reformas educacionais do Império, os esforços dos estadistas-ministros - a exemplo do Marquês do Paraná, considerado o primeiro ministro do Império que propôs uma intensa atividade de “revisão e reconstrução do aparelho educacional” e que foi “concretizada” nas reformas de Luís Pedreira Couto Ferraz e nas de Visconde de Bom Retiro, que organizou o ensino primário e secundário no município da Corte, dando uma “nova estrutura ao Colégio Pedro II e ao ensino superior do Império” - mas que não trouxeram quaisquer inovações. Desse modo, prosseguiu-se com a reforma Visconde do Rio Branco (1871-1876), a qual, mesmo com a criação da Escola de Minas de Ouro Preto, denominada Politécnica, em 1874, não teria rompido com a “cadeia de tradições” relacionadas à educação arcaica do Império. Para Azevedo ([1943] 1963):

O que elas acusam geralmente, no que têm de substancial, são as influências transitórias dos gabinetes ministeriais que, a não ser o do Visconde do Rio Branco, não fizeram mais do que conservar, aperfeiçoando-as, as instituições fundadas por D. João VI ou criadas no Primeiro Império, como os cursos jurídicos, ou na Regência, como o Colégio Pedro II. Nenhum programa político sério, supondo uma análise tão completa e precisa quanto possível do meio sobre o qual se pretendia agir ou o conhecimento de suas leis de evolução. Nenhum projeto de reforma geral com unidade orgânica de concepção e de plano. Faltava solidez à própria base dessas iniciativas oficiais que, limitadas ao ensino superior do Império e ao ensino primário e secundário da Corte, eram como que empresas que se propusessem a levantar, sobre velhos alicerces de pouca profundidade, uma larga e pesada construção. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 559-600).

As reformas, que estavam marcadas por “legislações provisórias” e pela “mesquinhez” de verbas para o “desenvolvimento científico” aplicado suscitavam dúvidas ao interesse dos “homens políticos do Império”, em particular quanto às instituições voltadas ao trabalho científico e a toda espécie de atividades intelectuais. No entanto, Azevedo menciona que o Imperador solicitava a criação de um ministério destinado aos negócios de instrução pública, à “fundação de escolas técnicas adaptadas às conveniências locais” e ao estabelecimento de duas universidades, uma ao Sul e outra ao Norte do Brasil:

Devia levar ainda quase meio século para amadurecer, e não tanto que se pudesse destacar depois 1930, sem a violência de uma Revolução. As aspirações largas e ambiciosas, daquele projeto de 1882 e da última “Fala do Trono” em 1889, não tinham para apoiá-las nem uma mentalidade nova nem uma realidade social, maleável e plástica, nem um surto econômico que favorecesse profundas transformações no sistema educativo. A cultura já era “uma cultura brasileira” apesar de todos os empréstimos feitos à cultura do Ocidente, mas a mentalidade permanecia a mesma, literária e retórica, tão

atraída para a erudição livresca quanto divorciada do espírito crítico e experimental: ainda poderíamos, com a gramática e o latim (e por muito tempo havíamos de preferir), os purês e batatas, dos convalescentes e dos velhos, ao regime de carne crua dos povos jovens e fortes. Se o sistema de ensino, montado para preparar o homem a uma tarefa única, erigia acima de um ideal de homem completo, o do “profissional”, ou de um grupo de ideias especiais, - os das profissões liberais, a predominância, na vida intelectual do país, da atividade literária, jornalística e política, oferecia uma válvula de escapamento ou um derivativo a esse tipo de especialização. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 602-603).

Convém lembrar, ainda, que tais disputas e discrepâncias das faculdades profissionalizantes *versus* universidades revelavam, de acordo com Roque Spencer Maciel de Barros (1986, p. 52), um “choque entre dois humanismos” e um “campo aberto para as doutrinas em luta”. A situação em contexto brasileiro não era a mesma que da França, inspiradora dos debates sobre o assunto, pois a liberdade de ensino nesse país europeu significava tirar das mãos do Estado, rival da Igreja, o monopólio sobre o ensino superior. No Brasil, a situação era outra; as faculdades estariam vinculadas ao Poder Central até a decretação do ensino livre<sup>119</sup>, conforme as palavras do autor:

Nessas condições especiais, a atitude normal dos católicos brasileiros seria a condenação da liberdade de ensino, seja enquanto liberdade plena de opinião e de cátedra, seja enquanto criação de *faculdades livres*. A primeira consequência é evidente, e nunca a discutiram os católicos; nunca admitiram eles a *liberdade de ensinar o erro*; enquanto para o liberalismo a liberdade na expressão de um ultramontano francês, é o direito do homem “não de possuir a verdade, mas de a procurar”, para o catolicismo ela é apenas “a faculdade de mover-se, sem entraves, no bem”, tal como o define a Igreja. Pio IX, a esse respeito, não deixava margem a dúvida ao declarar à elite romana, em março de 1875: “O que a Igreja antes de tudo reclama é a liberdade de salvar as almas; e apesar do desagrado que nossos adversários podem experimentar, sou constrangido a repeti-lo que foi aos apóstolos e a seus sucessores – e não a outros – que Jesus disse: Ide e ensinai. Não, essas palavras não foram endereçadas aos filósofos do século nem aos professores de uma universidade qualquer”. (BARROS, 1986, p. 53, grifo do autor).

Os conceitos indicam não apenas quando passaram a ser “empregados enquanto indicadores de transformações políticas e sociais”, ou somente “momentos de duração, alteração”, mas também aos processos de *permanência*, tendo em vista por quanto tempo as estruturas semânticas conceituais permaneceram inalteradas,

---

<sup>119</sup> É importante ressaltar que, assim como o pensamento católico-conservador, da mesma forma que o francês, o ensino livre foi marcado por diversas resistências em sua fase inicial, mas, depois, a Igreja também abraçou o ensino livre, desde que as faculdades e as universidades fossem católicas. Consultar Barros (1986) e Campos (2013).

considerando não somente a dimensão linguística mas também a social (KOSELLECK, 2006).

Fernando de Azevedo, ao historicizar a trajetória do ensino superior no Brasil, concluiu que, no Império, havia ainda vários cursos superiores de caráter profissionalizante, marcados pela “fragmentação”, pela “erudição”, pelo “artificialismo” e pelo “enciclopedismo”. Tratava-se de uma elite que, nas palavras de José Murilo de Carvalho (2006), estava estigmatizada, pautada pelo “estilo retórico”<sup>120</sup>, predominantemente pela pouca visibilidade dos governantes locais e devido às incipientes condições econômicas de que o país dispunha. O ensino superior, nesse caso, pouco havia se alterado em relação à profissionalização dos tempos de D. João VI, quando foram introduzidos os primeiros cursos técnicos para atender às necessidades mais emergenciais. Assim, o ensino superior moderno, organizado a partir de universidades, estava distante do horizonte de expectativas, se comparado ao desenvolvimento dos países europeus. Para Azevedo ([1943] 1963):

O próprio impulso que tiveram as ciências físicas e médicas, na Europa, nos séculos XVI e XVII, se excetuarmos a Itália, elas não o receberam das universidades, “pouco apressadas, escreve Stephen d’Irsay, em que se apoderarem do espírito científico, por não lhes perceberem a utilidade imediata, – a das humanidades era mais evidente –, e não lhes apanharem a importância. Esses fatos e essas reflexões nos ajudam a compreender como um país pode, durante o século XIX, entreter a sua civilização e fazer prosperar a sua cultura, sem possuir o que nos grandes países do mundo, naquela época, era o próprio instrumento dos progressos literários, filosóficos e científicos: as universidades. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 604).

A experiência é o passado atual, no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas não conscientes de comportamento, que não estão mais ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Dessa forma, a crítica ao espaço de experiência do Império formulada por Fernando de Azevedo revelou que o conceito de ensino superior ainda permanecia inalterado, isto é, ainda perdurava a “cultura

---

<sup>120</sup> Para Carvalho (2006), a “retórica” pode ser explicada pela análise da tradição escolástica portuguesa que predominou no Colégio de Artes e na Universidade de Coimbra. Assim, “por essas duas instituições passaram muitos membros da elite política intelectual brasileira da primeira metade do século XIX. O Colégio de Artes, onde se faziam os estudos menores, inclusive da retórica, foi dominado pelos jesuítas desde 1555. Por meio dele padres da Companhia controlavam também os estudos da Universidade, uma vez que era passagem obrigatória para todos os candidatos aos cursos universitários. O controle tornou-se mais rígido a partir da introdução, em 1639, da *Ratio Studiorum*, o método de estudo jesuítico, e durou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos de Portugal e do Brasil.” (CARVALHO, 2006, p. 130).

bacharelesca” de “debatedores” que não traduziam as expectativas sociais da “vanguarda ilustrada” de modernização social e de renovação dos quadros dirigentes nacionais.

O quadro demonstrativo a seguir apresenta uma síntese com base nos chamados conceitos antitéticos-assimétricos do ensino superior nos tempos do Império para Azevedo.

QUADRO 7 - ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS DO ENSINO SUPERIOR NOS TEMPOS DO IMPÉRIO

<b>Espaço de experiência</b>	<b>Horizonte de expectativas</b>
Espírito profissional	Espírito científico
Utilitarismo	Cientificismo
Formações especializadas	Formação científica
Ensino desarticulado	Ensino articulado
Atraso	Progresso
Mestres improvisados	Mestres preparados
Espírito livresco	Espírito experimental
Educação arcaica	Educação humanista
Legislações fragmentárias	Projeto educacional
Mentalidade literária	Espírito experimental
Elite de debatedores	Elite intelectual
Cultura bacharelesca	Cultura científica

Fonte: Organizado com base em: AZEVEDO, Fernando de. As lutas políticas e a universidade (1936). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 147-187; AZEVEDO, Fernando de. A missão da universidade (1935). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 115-145; AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.

Além do caráter livresco apontado por Azevedo, a falta de efetivação de um projeto universitário refletiu-se em posições antitéticas de vários intelectuais que tinham vida ativa na imprensa e que, mesmo defendendo a criação de uma universidade, contra-argumentavam que isso poderia gerar um centralismo estatal inviável naquele momento histórico, com movimentos favoráveis à Proclamação da República, cujo princípio fundamental era a descentralização estatal. A organização propedêutica, técnica e profissionalizante do ensino superior perpassou as primeiras décadas do século XX, revelando uma espécie de “rompimento” no horizonte de

expectativas na defesa e na construção das universidades. Evidenciou-se, nesse sentido, a “permanência” do conceito de ensino superior profissionalizante inspirado no modelo napoleônico, que alcançou as pautas parlamentares e governamentais do período republicano e exibiu uma série de antinomias nos projetos de instrução pública, sobretudo no que se referia ao conceito de universidade pública.

## 2.2 A ANTINOMIA DO ENSINO SUPERIOR NO INÍCIO DA REPÚBLICA

A vida pública e política no Império “agrário e escravocrata” estava erguida sobre “os ombros da aristocracia rural”, isto é, dos chamados senhores de engenho e de fazenda. No fim do Império e no início da República, a chamada “burguesia” e o chamado “povo da cidade” contribuíram para a proclamação do regime republicano, como pontuou Azevedo. Com a instituição desse regime, produziram-se “importantes acontecimentos” que impactaram a organização da “vida nacional”: o desenvolvimento da indústria, e a organização do trabalho livre. Assim, no país “ligado à tradição” e à “rotina de trabalho agrícola”, afirmavam-se “pela primeira vez”, nos grandes centros, a vontade e as tentativas de industrializar-se rumo à propalada modernização. De acordo com Azevedo ([1943] 1963):

A campanha que condenava a escravidão, impelia, por seu lado, a organizar o trabalho livre, favorecendo as correntes imigratórias e aplicando somas consideráveis à imigração. Em 1876 a política imigratória toma um grande impulso, com as entradas de 30.567 imigrantes, dos quais apenas 1.303 para São Paulo; em 1881 instala essa província os serviços de imigração, subvencionando a entrada de imigrantes; em 1888, em que se extinguiu o trabalho escravo, dão entrada no país 133.253 imigrantes dos quais 91.826 para a província de São Paulo, desenvolvendo-se, no decênio de 1888-98, o surto tomado pela imigração europeia nas províncias meridionais. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 608).

Os acontecimentos estavam sendo aventados desde os anos 1870 e 1880, com o movimento da “vanguarda ilustrada”, que se pautou pelo ideal federativo que buscava libertar as províncias das imposições do governo central do Império<sup>121</sup>, conferindo maior autonomia a elas. Nesse sentido, o movimento republicano tinha uma de suas expressões no Partido Republicano Paulista (PRP)<sup>122</sup>. Os quadros do

<sup>121</sup> Apesar da mudança de regime, as elites políticas do Império continuaram ocupando os principais postos do Estado Imperial.

<sup>122</sup> Conforme destaca Perissinotto (1994, p. 95), São Paulo teve papel de destaque na proclamação do novo regime, pois “a ênfase no federalismo, isto é, na autonomia provincial, casava-se inteiramente

PRP provinham da burguesia cafeeira, e uma das bases desse partido consistia na defesa da federação, modelo de organização política em que as unidades básicas seriam as províncias (FAUSTO, 2006). De acordo com Fausto (2006), em *História do Brasil*, a chamada “classe média” surgia com novas convicções, a partir de “reformas descentralizadoras”, buscando a ampliação da participação política nos quadros da Monarquia.

No tocante aos aspectos jurídicos, Azevedo ([1943] 1963, p. 610-611) confirma tais princípios republicanos presentes na Constituição da República em 1891: “sob o influxo de ideias vitoriosas”, foi promulgada a Constituição republicana<sup>123</sup>, a qual “instituiu a forma federativa” e retomou a “tradição do Império”, que vinha desde o Ato Adicional de 1834 e que transferia “[...] a instrução primária” aos estados”, assegurando-lhes a “organização do ensino em geral” e atribuindo ao Estado a função “de criar apenas instituições de ensino secundário e superior”, além de promover a “instrução no Distrito Federal”, o então denominado “Município Neutro”.

O ideal federativo foi um dos conceitos norteadores do pensamento republicano inspirado no modelo norte-americano. Não à toa que o nome Constituição da República de 1891, cujos redatores foram Prudente de Moraes e Rui Barbosa, era “Estados Unidos do Brasil”, partindo da defesa da laicidade do ensino ministrado nas escolas estatais, além da competência exclusiva do Congresso Nacional, podendo criar não privativamente instituições de ensino superior nos estados (CUNHA, 2007).

O movimento republicano teve considerável expressão dos pensadores do positivismo já mobilizados desde o Império nas questões atinentes à vida pública. Com a institucionalização do novo regime, os princípios comtianos de “ordem e progresso”, ostentados na bandeira brasileira e firmados no imaginário social, também faziam alusão e enalteciam os valores modernos, pautados pela defesa da família e da mulher como figura protetora e redentora do lar. Ressalta-se, ainda, que os chamados “latifundiários”, proprietários de terras, almejavam a formação dos filhos

---

com os interesses das classes dominantes que formavam o grosso do movimento republicano em São Paulo. Ao contrário do Rio de Janeiro, mais de 30% dos republicanos paulistas, em 1878, eram proprietários rurais”.

<sup>123</sup> Com a **Constituição** de 1891, as províncias passam a se chamar estados, como consta já nos seus dois artigos iniciais: “Art. 1º A Nação Brasileira adota como forma de governo, sob o régimen representativo, a República Federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil. Art. 2º Cada uma das antigas províncias formará um Estado, e o antigo município neutro constituirá o Distrito Federal.” Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/224221>. Acesso em: 29 fev. 2022.

“doutores”, instrução desejável para o desempenho voltado às altas funções políticas e de pertencimento à burocracia pública e privada. A busca do diploma acarretou o aumento da procura de educação escolar, em especial o ensino superior, entendido como um dos instrumentos de ascensão e de afirmação de suas posições sociais. O diplomado no ensino superior, com o título de doutor, era visto na sociedade como “alguém muito especial” e com poderes discricionários na sociedade civil, pois:

O curso de Direito era, por essa época, um verdadeiro curso de Cultura Geral. O bacharel era o funcionário por excelência em qualquer setor dos governos federal e estaduais, já que a interpretação das leis e a elaboração de normas jurídicas como portarias, avisos, proclamações etc., constituíam o principal meio de atuação da burocracia civil. No entanto, não só o título de bacharel, propriamente dito, mas qualquer diploma de escola superior, anel de grau, vestuário e fala conferiam aos seus portadores, os “doutores”, *status* muito especial na sociedade brasileira. (CUNHA, 2007, p. 148).

Além do “ideal ilustrado” da intelectualidade, havia tentativas de revolução moral e social, que apareciam concatenadas aos conceitos de “moralização”, de “ilustração”, de “higiene”, de “salubridade”, de “trabalho”, de “civismo”, de “secularização”, de “laicidade”<sup>124</sup>, de “nacionalização” e de “descentralização do ensino”. Um dos princípios notáveis e com grande repercussão da nova política republicana foi a defesa da laicidade<sup>125</sup> (ou do Estado laico<sup>126</sup>), destituindo a presença da religiosidade dos espaços públicos escolares, posição que causou uma verdadeira celeuma na intelectualidade brasileira e foi alvo de disputas no horizonte de expectativas entre os distintos grupos sociais, haja vista que a nação era

<sup>124</sup> Conforme afirmou Federico José Alvez Cavanna (2013), nas primeiras décadas do século XX, os conceitos de laicidade e de secularização foram empregados como sinônimos por distintos grupos compostos por liberais, republicanos, anarquistas e socialistas. Até mesmo católicos moderados concordavam com a secularização, porém, apresentavam fortes oposições ao tema da laicidade. Assim, é interessante distinguir a natureza semântica desses dois conceitos, pois “a secularização assinala uma separação jurídica entre o Estado e a Igreja, mediada por um vazio, enquanto que a laicidade é um conjunto de regras idênticas surgidas do Estado para aplicar aos diferentes grupos religiosos que deverão aceitar regras comuns enquanto cidadãos.” (ALVEZ CAVANNA, 2013, p. 15). Sugerimos a consulta à tese: ALVEZ CAVANNA, Federico José. **História do conceito de laicidade no Uruguai: do batllismo à doutrina de Segurança Nacional (1903-1972)**. 2013. 192 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

<sup>125</sup> Fernando de Azevedo historicizou o movimento da laicidade no período republicano. Em estudo anterior, constatamos que, durante as décadas de 1920 e 1930, esse intelectual foi um dos defensores da laicidade como um dos pilares da educação pública no Brasil ao lado da gratuidade, da obrigatoriedade, da coeducação e da função do Estado na educação. Para ele, a laicidade estaria ligada ao respeito às distintas manifestações religiosas, as quais deveriam estar voltadas em templos e espaços públicos específicos, em especial, fora do âmbito escolar (MACHADO, 2022). Para mais informações, vide: MACHADO, Breno Pereira. Fernando de Azevedo e o conceito de laicidade no debate da educação pública brasileira. **ECCOM**, v. 13, n. 26, jul./dez. 2022.



majoritariamente católica e ainda predominava a defesa da moralidade cristã do Brasil. Não obstante a instituição do Estado laico, houve um aumento considerável de outras vertentes e denominações religiosas que proliferavam sob a iniciativa privada, embora já se destacassem de longa data outros dois “pontos de vista confessionais” – o católico e o protestante – , que se desenvolviam “à sombra da Igreja”, considerada, a religião oficial do Império. Azevedo ([1943] 1963) afirma:

É que o catolicismo, como observou Rui Barbosa, não se fizera no Brasil, como se fez nos Estados Unidos, “pelas necessidades de luta, uma religião por assim dizer nova”, e, além de desabitado a lutar num país tradicionalmente católico em que não se armavam resistências poderosas ao predomínio da Igreja, não dispunha, por essa época, de um clero com bastante influência nas consciências e força na sociedade, para desencadear uma reação eficaz e de grande envergadura. Mas, dentro do novo regime em que o Estado instituiu o sistema de neutralidade escolar, a escola que antes se desenvolvia à sombra da Igreja, religião oficial do Império, continuou a progredir pela iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. No país já dividido entre as diferentes crenças, nenhuma das quais chegava ainda a disputar a primazia da Igreja, destacavam-se nitidamente os dois pontos de vistas confessionais, - o católico e o protestante, desenvolvendo-se um ao lado do outro, à sombra do princípio constitucional da liberdade de pensamento e de crenças, e tendo, entre ambos, a instituição interconfessional, a escola leiga, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 618).

Contudo, Azevedo ponderou que a República teria herdado a mesma mentalidade dos tempos do Império, consagrando na Constituição republicana o princípio da descentralização, que, nas palavras do autor, foi “tomado de empréstimo” do regime “parlamentar inglês”, e o “princípio federativo” do “modelo dos Estados Unidos”. Além disso, ainda imperava a mentalidade imperial e a “dualidade de sistemas” a partir do “sistema federal constituído do ensino secundário e superior”, mantendo as formações tradicionais e a “reprodução pelos Estados” em uma “organização tradicional”, ainda calcados no modelo patriarcalista imperial. Azevedo ([1943] 1963) esclarece:

A tendência baseada nas tradições acadêmicas e nas profissões liberais continuou a desenvolver-se já agora pelo duplo impulso que, sob o mesmo espírito, lhe vinha das antigas escolas federais fundadas no Império e das novas instituições do mesmo tipo que surgiam em vários pontos do território do país, por iniciativa particular ou dos governos estaduais. Por essa forma, em lugar de uma ação única exercida pelo poder central, que orientava a distância toda a política escolar na direção das carreiras liberais sobre a base dos estudos literários, irrompeu, com o regime de centralização, uma pluralidade de ações regionais, não divergentes, mas concordantes: as ações correspondentes a cada um dos Estados, dominados pela velha mentalidade

coimbrã e influenciando de perto, na mesma direção, sobre uma grande variedade de núcleos culturais. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 623).

A preocupação com a moralização das novas gerações sedimentou diferentes reformas educacionais. Em 1891, por exemplo, Benjamin Constant<sup>127</sup>, primeiro ministro da Instrução Pública e Negócios, reformou a “instrução primária e secundária” do Distrito Federal e o “ensino superior, artístico e técnico” do país. Elaborou o currículo das escolas públicas a partir de princípios militaristas baseados na hierarquia das Ciências postulada por Comte, especialmente a partir da Biologia, da Sociologia e da Moral no ensino secundário, que teriam a função de formar o chamado soldado-cidadão (CUNHA, 2007).

Essa reforma apresentou novas colorações a partir da teoria positivista de Comte e foi a primeira das ações com um conteúdo filosófico e com um viés científico, como afirma Azevedo. Entretanto, recaiu no “costumeiro enciclopedismo” e em um vício de organização abrangendo, inclusive, na mesma pasta, um “corpo de serviços públicos diferentes que mais parecia um expediente político”. Outra crítica à reforma foi a de Rui Barbosa, à época ministro da Justiça e um dos pensadores ativos em matéria educacional que tecia críticas e reflexões aos rumos da educação na República. Azevedo indica que Barbosa também ironizou a “corrente reformista” proposta por Constant, afirmando que o ministro da Instrução havia empreendido apenas um “colorido” das ideias pedagógicas e filosóficas de Comte, não tendo interpretado com suficiente exatidão a teoria para a consecução em conformidade com os planos e as condições da realidade brasileira. Azevedo ainda elenca os supostos equívocos da reforma:

Nada, de fato, mais contrário às doutrinas pedagógicas de Comte do que incluir qualquer das ciências da classificação positivista no plano de estudos, destinado aos meninos de menos de 14 anos, e que devia ser antes de caráter estético e baseado na poesia, na música, no desenho e no estudo

---

<sup>127</sup> Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891) nasceu em Niterói, então capital do Rio de Janeiro. Foi candidato aos cursos preparatórios na Escola Militar em 1852. Nessa época, entrou em contato com as concepções de Augusto Comte. Realizou o curso de Engenharia Militar (1858), na Escola de Aplicação do Exército. Foi diplomado em Ciências Físicas e Matemáticas (1860), pela Escola Militar. Tornou-se diretor da Escola Normal da Corte (1881). Teve uma intensa participação na vida política, cultural e na educação, dedicando-se ao estudo da Matemática, da militarização e das teorias e técnicas para o trabalho com cegos. No âmbito educacional, ocupou o cargo de ministro da Guerra e ministro da Instrução Pública e Negócios (1890-1891), momento em que promoveu a reforma na instrução pública do Distrito Federal, à época capital da República (LEMOS, 2022).

das línguas. Ora, no plano de ensino organizado em 1891, já figuraram, nas escolas do 1º grau (para alunos de 7 a 13 anos) as ciências físicas e naturais, e nas do 2º grau (para os de 13 a 15 anos), a aritmética, álgebra, geometria e trigonometria, além das ciências físicas e naturais. Introduzindo no ensino normal e secundário toda a série hierárquica das ciências abstratas, segundo a classificação de Comte, e sobrecarregando com a matemática, elementar e superior, a astronomia, a física, a química, a biologia, a sociologia e a moral, rompeu o reformador com a tradição do ensino literário e clássico e, pretendendo estabelecer o primado dos estudos científicos, não fez mais do que instalar um ensino enciclopédico nos cursos secundários, com o sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 615-616).

Apesar do ideário positivista da reforma assumida por Constant, os principais dirigentes da Igreja do Apostolado Positivista do Brasil<sup>128</sup>, Teixeira Mendes e Miguel Lemos, criticaram duramente o ministro, chamando-o de “herético”. Eles alegaram que a reforma estava pautada por princípios militaristas, reforçando o aparelho do Estado, por isso eram contrários à atuação do Congresso Nacional no ensino superior, pois os congressistas não eram filósofos e não poderiam legislar sobre o ensino (CUNHA, 2007). Para os positivistas do Apostolado, essas decisões ministeriais contrariavam radicalmente a proposta da doutrina do filósofo francês:

No entanto, Benjamin Constant adaptou os projetos da doutrina positivista às necessidades do Estado (à formação de sua burocracia) e às demandas de setores da sociedade civil. Não as dos operários, artesãos, camponeses sem terra, ex-escravos, mas às camadas médias urbanas. Sua atuação como ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 1890 e 1891, evidencia isso. A reforma do ensino primário e secundário realizada por Benjamin Constant situava-se no desdobramento das transformações do mecanismo de seleção de candidatos ao ensino superior que vinham se fazendo havia décadas (CUNHA, 2007, p. 154).

---

<sup>128</sup> O Apostolado Positivista do Brasil ou a Igreja Positivista do Brasil foi criado(a) em 1881 pelos intelectuais Miguel Lemos e Teixeira Mendes, que pertenciam à Sociedade Positivista do Brasil fundada em 1876, na qual figuraram intelectuais como Benjamin Constant. A fundação do Apostolado ocorreu após uma viagem de Miguel Lemos à França e devido à sua influência sobre Teixeira Mendes. Eles se tornaram positivistas ortodoxos e fundaram a referida Sociedade no Rio de Janeiro, a qual se tornou a Igreja Positivista do Brasil. Benjamin Constant não era integrante do Apostolado porque não concordava com o pagamento de subsídios aos fundadores da Igreja. O Apostolado caracterizou-se pela liderança de Miguel Lemos e de Teixeira Mendes, que opinavam publicamente sobre os mais diversos temas do país por meio de publicações, folhetos e ofícios a autoridades políticas e a membros da imprensa, combatendo críticas dos jornais da época (MELLO, 2011). Para mais informações, vide o estudo: MELLO, Rafael Reis Pereira Bandeira. O Apostolado Positivista e a primeira constituição da república do Brasil. In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 16., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581256\\_ARQUIVO\\_O\\_Apostolado\\_Positivista\\_do\\_Brasil\\_e\\_a\\_primeira\\_constituio\\_republica\\_na.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581256_ARQUIVO_O_Apostolado_Positivista_do_Brasil_e_a_primeira_constituio_republica_na.pdf). Acesso em: 8 fev. 2023.

Além da crítica a esse ideário, aos aspectos curriculares e organizacionais da escola primária, não houve a criação de escolas técnicas ou profissionais de interesse nacional ou qualquer instituição voltada à “cultura livre e desinteressada”. Uma iniciativa de destaque da pasta do ministro foi o museu *Pedagogium*<sup>129</sup>, que se constituía em um “centro impulsor das reformas”, também inspirado no modelo americano do instituto de *Bureau of Education* dos Estados Unidos. Todavia, devido aos escassos recursos, foi extinta do vasto plano de reformas a única instituição voltada ao controle das atividades pedagógicas e culturais do país. Outras instituições de ensino superior de caráter profissionalizante foram criadas, conforme os dados apresentados por Azevedo:

Para oito Faculdades livres de direito que se criaram durante os primeiros 20 anos de República, - duas, no Rio de Janeiro, e da Bahia, fundadas em 1891, a de Minas Gerais, que data de 1892, a de Fortaleza (1907), as do Pará, Manaus e Porto Alegre, - não se fundaram senão três escolas de engenharia, - a Escola Politécnica (1893) e a Escola de Engenharia do Mackenzie College, criada em 1896, em São Paulo, e outra instalada por iniciativa particular no Rio Grande do Sul, além de uma Escola Superior de Agricultura (1910), uma de Medicina Veterinária e o Instituto de Química, no Rio de Janeiro. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 622).

Outras iniciativas no campo do desenvolvimento científico também foram realizadas. Azevedo cita, por exemplo, o Instituto Oswaldo Cruz, que se tornou o “mais importante instituto de doenças”, de epidemias, de “moléstias tropicais” e de pesquisas no domínio da Zoologia Médica e da Medicina Experimental, a partir de trabalhos científicos e dos métodos das ciências experimentais.

Apesar do alargamento das atividades científicas, com a “criação do Instituto de Manguinhos”, além do “domínio da pesquisa positiva”, tais iniciativas continuaram dispersas e com poucas atividades culturais, como “museus, estações experimentais e laboratórios”, que não serviam ao ensino e ao sistema escolar da nação. Azevedo ([1943] 1963) relata:

---

<sup>129</sup> O *Pedagogium* era um museu pedagógico brasileiro criado por Benjamin Constant, que encontrou inspiração na existência em outros países republicanos, considerados, até então, os mais “avançados”: em Londres (1851), Canadá (1756), Petersburgo (1864), Washington (1871), Roma (1875), Amsterdã (1876), Tóquio (1877), Paris (1879), Berna (1879), Bruxelas (1880), Lisboa (1882), Rio de Janeiro (1883) e Madri (1884). Assim, com base nessas iniciativas modernizantes, foi regulamentado o *Pedagogium*, no Distrito Federal, por meio do Decreto nº 980/1890. O museu, criado pelo governo republicano, tinha a função de dar um trato mais especializado ao ensino, como uma instituição voltada à promoção, à exposição e à divulgação do progresso e como uma espécie de instrumento de circulação do discurso republicano, por meio da publicação da *Revista Pedagógica*, periódico que era entregue gratuitamente a todos os professores públicos e particulares. (GONDRA, 1997).

De fato, enquanto por essa época só numa escola superior, - a de Medicina, da Bahia -, se realiza um vigoroso trabalho nesse sentido com a atividade científica desenvolvida por *Nina Rodrigues*, durante todo período em que professou os cursos de medicina legal (1891-1905), em cinco instituições extra-escolares é que tomam corpo as investigações limitadas ao ensino das ciências naturais. O ilustre professor maranhense, inaugurando uma nova fase na evolução da medicina legal no Brasil, e criando a chamada “escola baiana”, que nos deu um *Afrânio Peixoto*, um *Diógenes Sampaio*, um *Oscar Freire* e seus discípulos, pode considerar-se o criador do único núcleo de pesquisadores que, nesse período, se formaram em escolas de ensino superior no país. É nas instituições culturais de ciência aplicada, que tomam impulso as atividades de pesquisa quase adstritas às ciências naturais, e realizadas ou conduzidas por homens de exceção, estrangeiros ou nacionais, estes, quase todos de formação estrangeira; um Emílio Goeldi, zoólogo de renome universal, do Museu Paraense, fundado em 1885 e que tomou em 1900 o nome de seu fundador (Museu Goeldi); um F. W. Dafert, o primeiro diretor (1887-1898) do Instituto Agrônômico, criado em 1887 pelo governo imperial em Campinas, e transferido, já no período republicano, para o governo de São Paulo; um Hermann von Ihering, no Museu Paulista, fundado em 1893 e de que foi o primeiro diretor o notável zoólogo alemão; e, entre os brasileiros, um *Barbosa Rodrigues*, o grande botânico do Sertum Palmarum, no Jardim Botânico que passou a dirigir em 1890, e Oswaldo Cruz e um grupo de colaboradores, no Instituto de Manguinhos. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 625, grifo do autor).

O educador ressaltava que poucas eram as iniciativas no que se referia à mudança das mentalidades da “elite dominante”, por meio de grandes propostas não somente para formar especialistas altamente “qualificados” e dedicados a “promover os progressos das ciências e de estudos desinteressadas”. Nesse sentido, não existiu um sistema educacional integrado para que houvesse a tão ensejada “transformação radical do sistema de ensino”, no intuito de provocar uma “revolução intelectual das elites políticas e culturais”, necessárias às novas instituições democráticas. Assim, Azevedo entendia que o ensino superior ainda permanecia com caráter profissional e não tinha ganho uma nova orientação desde o Império:

Se, de fato, no sistema escolar persistia essa falha capital que é a ausência de universidades ou dessas escolas, cujo papel pedagógico se torna função da pesquisa, o ensino, que reside à base das escolas de formação profissional, continuava reduzido à função subalterna de preparação para os cursos superiores. Não se resolveu nem se pôs em via de solução nenhum dos problemas fundamentais ligados à reorganização de nosso ensino secundário, como um plano de estudos regulares e metódicos, antes de caráter formativo do que aquisitivo, e destinado a ministrar a cultura geral indispensável às especializações ulteriores. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 626-627).

No tocante aos que frequentavam o ensino secundário, eram quase todos “autodidatas recrutados” desde o Império para os “quadros das profissões liberais”.

Havia um plano de estudo voltado às especializações ulteriores, mas sem escolas “prepostas à formação uniforme dos professores secundários”, os quais mantinham-se puramente “herdeiro[s] e continuador[es] dos colégios jesuítas”. Nas palavras do próprio educador:

A questão que por toda parte se agitava, da preeminência dos estudos literários sobre os estudos científicos, permaneceu sem solução através dos planos de diversos reformadores, legisladores ou Ministros de Estado, que se abstinham de examinar, para optar por uma delas, qualquer das soluções propostas para a pendência, velha de um século, e que consistiam ou na criação de dois tipos de ensino (sistema de bifurcação), um com a preponderância das letras, e outro, com o predomínio das ciências, destacando-se os dois ramos de um tronco comum; ou na estreita associação dos estudos literários e científicos, com a qual se pretendia pôr no mesmo pé de igualdade as duas culturas; ou ainda na penetração do espírito científico em todo o ensino, inclusive o das letras. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 627).

O autor enfatizava que teria havido várias iniciativas e reformas educacionais na República, mas não se enquadravam “em nenhum sistema”, permanecendo o caráter “fragmentário” pautado pela ausência de uma real “política de educação”. Nos anos que se seguiram, a política republicana foi pródiga em reformas educacionais, com mudanças substanciais no âmbito do ensino superior. A primeira delas, a já mencionada reforma promovida por Benjamin Constant, enfaticamente discutida por Azevedo e que causou polêmicas, foi o ensino secundário de “caráter propedêutico”, marcado pelo chamado “exame de madureza”, marcado pelas pautas intelectuais do Império. Cunha (2007) esclarece que os aprovados no fim da última série poderiam se matricular, sem outros exames, em qualquer escola superior do Brasil. Todavia, o ponto mais importante dessa reforma foi que esse privilégio também se estenderia aos demais colégios que se organizassem de acordo com os currículos semelhantes ao do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II)<sup>130</sup>. O autor ressalta que os:

Estabelecimentos particulares receberam, em 1896, o privilégio de realizar exames de madureza capazes de permitir aos seus aprovados ingresso nas escolas superiores. O Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior, do ministro do Interior Epitáfio Pessoa, admitia a equiparação de escolas secundárias particulares às federais, como Benjamin Constant estipulava para as estaduais. As condições de reconhecimento dos cursos superiores já tinham sido generalizadas pelo Código das Disposições Comuns às instituições de Ensino Superior, do ministério do Interior Fernando Lobo. (CUNHA, 2007, p. 156).

---

<sup>130</sup> Desde 1837, os concluintes do ensino secundário passaram a ter o privilégio de matrícula sem exames e em qualquer escola do Império.

A reforma promovida pelo ministro Epiácio Pessoa<sup>131</sup>, denominado Código de Epiácio Pessoa, que esteve em vigor de 1901 a 1910, marcou a consolidação da reforma Benjamin Constant, pois promoveu, conforme explica Azevedo ([1943]1963, p. 628), o “regime de equiparação dos colégios particulares”, que foram “ajustados ao padrão federal” e “fiscalizados pelo governo da República”. Nas palavras de Silva (1956), essa equiparação acabou por uniformizar o ensino secundário nacional para o ingresso no ensino superior:

E a administração federal aceitava essa abdicação, a fim de poder exercer, sobre o ensino secundário de todo o país um papel disciplinador e aperfeiçoador que lhe era imposto por sua posição em face do ensino superior, e que bem se coadunava com a concepção preparatória, e a fim de não se perder, pelo menos, a possibilidade de o ensino secundário preencher eficientemente sua função propedêutica ao ensino de nível superior. (SILVA, 1956, p. 453).

Entretanto, Azevedo pondera que a equiparação e a fiscalização da reforma Epiácio Pessoa não foram capazes de dar ao ensino um sentido educativo próprio. Em outras palavras, não corresponderam ao “desenvolvimento dos educandos”. A fiscalização, desse modo, se tornou uma espécie de “formalidade” nos estabelecimentos de ensino equiparados, destinada a fornecer aos alunos apenas certificados que os “habilitassem à matrícula nos cursos superiores”. Assim, “nenhuma mudança radical se operou por essa reforma, no ensino secundário, cuja estrutura também não se modificou, mas sofreu um golpe profundo com a lei Rivadávia Correia<sup>132</sup>.” (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 628).

---

<sup>131</sup> Epiácio Lindolfo da Silva Pessoa (1865-1942) nasceu em Umbuzeiro, PB. Formou-se em advocacia pela Faculdade de Direito do Recife (1886), mesma época em que foi promotor em Ingá, PB, para custear os estudos. Um mês depois da conclusão do Curso de Direito, foi nomeado promotor de Bom Jardim, PE, onde permaneceu até 1887. Posteriormente, ocupou outros cargos de prestígio na esfera pública, como deputado da Paraíba (1891) e ministro da Justiça. A partir de 1901, reformou o ensino secundário e superior, instituído no Código de Ensino, que estabelecia novos sistemas de exames, frequência obrigatória e penas disciplinares. No mesmo ano, pediu demissão do referido cargo. Um ano depois, foi nomeado ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Foi senador pela Paraíba (1912), presidente da República (1919-1922), e novamente senador pela Paraíba a partir de 1924. Teve uma intensa participação na vida pública, seja nos cargos que ocupou, seja por seus debates políticos, educacionais e culturais. (DIAS, 2022).

<sup>132</sup> Rivadávia da Cunha Correia (1866-1920) nasceu em Livramento, RS. Formado pela Faculdade de Direito de São Paulo (1887), durante o Império, foi um dos defensores da causa abolicionista, tendo sido um dos membros do Clube Republicano 20 de Setembro, no Rio Grande do Sul. Após a Proclamação da República, foi eleito deputado da Constituinte em São Paulo (1891); ocupou o cargo de deputado federal do Rio Grande do Sul, pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), sendo, duas vezes eleito ao cargo, ocupando a cadeira na Câmara dos Deputados, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, até dezembro de 1902. Foi ministro do Interior e Justiça (1910-1914), no governo de Hermes da Fonseca, momento em que consolidou a reforma alinhada na Lei Orgânica de Ensino,

A reforma Epiácio Pessoa teve uma transformação radical com a promulgação da chamada desoficialização do ensino, instituída pelo ministro da Justiça e da Instrução Pública, Rivadávia Correia, que, inspirado nas concepções positivistas do Rio Grande do Sul, instituiu o “ensino livre”, contrariando toda a tradição centralizadora do Império, o que resultou no fim das regulamentações profissionais. Essa decisão atingiu um dos alvos do ministro do Império, Leôncio de Carvalho, que já havia proposto e lançado as bases para o chamado “ensino livre”. Além disso, a “liberdade de ensino” e a “desoficialização” se coadunaram com os próprios interesses dos positivistas. O teor do decreto de Rivadávia é analisado por Rocha (2012):

Definir que os institutos públicos, de ensino superior e de ensino fundamental (Colégio Pedro II), não gozarão de qualquer privilégio significa dizer simplesmente que eles já não são mais referências para as demais escolas existentes, sejam públicas ou privadas. Suprimem-se os seus diplomas, substituídos por meros certificados. Todo o arcabouço educacional para esses níveis de ensino, fundado em escolas oficiais, que se criou ao longo do Império, continuado até então pela República, simplesmente desaba com o novo decreto. (ROCHA, 2012, p. 232).

Rocha (2012) afirma que a decisão gerou conflitos expressivamente divulgados pelos jornais, com intensos debates na imprensa. Sem dúvida, o decreto causou uma verdadeira celeuma nos anos seguintes, com disputas e imprecisões conceituais em torno do ensino superior. O depoimento de Raul Briquet (1937), expedido ao *Inquérito em 1926*, confirma essa situação ao mencionar que, ao “renunciar” o “Congresso Nacional” em matéria de decisão e de organização do ensino superior, a reforma teria posto à “margem a opinião dos competentes” e dos que se “interessavam pelo assunto”. Reinaldo Porchat (1937), por sua vez, comentou que era “possível clamar contra o ensino oficial”, conforme havia sido empreendido pela lei Rivadavia, contudo, não seria possível “abandoná-lo na prática”, uma vez que o país não estaria “preparado para um ensino completamente livre”, por isso, era fundamental que os institutos de ensino superior fossem mais “energicamente fiscalizados”. Azevedo, em *A cultura brasileira*, pondera:

A chamada “lei orgânica do ensino” (decreto de 5 de abril de 1911), refletindo a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul, instituiu o regime do ensino livre, subtraindo ao Estado a interferência no domínio da educação, instituiu o exame vestibular, suprimiu os diplomas e, promulgando a

---

conhecida por “Lei Rivadávia Correia”. Foi nomeado prefeito do Distrito Federal (1914-1916) e publicou a obra *A verdade sobre a situação financeira no Brasil* (1919) (LOPES, 2022).



autonomia das Congregações, despojou o governo do direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores, longe de refrear, contribuiu essa reforma para acentuar a degradação a que descera o ensino secundário, quer sob o regime dos exames parcelados, quer sob a vigência dos exames de madureza, quer sob o sistema de equiparações. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 628).

A partir das palavras do autor, notamos que o ensino secundário e o ensino superior eram “faces de um mesmo problema”, pois, ainda que tenham sido realizadas reformas posteriores, a fragmentação e a falta de uma real fiscalidade dos setores públicos e a “descontinuidade” entre as reformas e nas decisões voltadas ao ensino, em especial, em nível superior, culminaram na facilitação do acesso ao ensino superior realizada pelos chamados exames parcelados no ensino secundário, os quais impactariam decisivamente a qualidade do ensino secundário e superior durante a República. Cunha (2007) assevera:

Premidos pela ideologia do bacharelismo, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira um diploma superior, qualquer que fosse. Sua pressão fazia que o ingresso nas escolas superiores ficasse cada vez mais facilitado, pelas mudanças de exames preparatórios, já comentadas. O ensino secundário ministrado nas escolas estatais ou particulares tornava-se, assim, uma via não preferencial às escolas superiores. Embora o preparo por elas propiciado fosse mais sólido, dispensado ou facilitando aqueles exames, ficava mais cômoda a procura dos certificados de preparatórios obtidos nas faculdades, matérias e cidades menos exigentes. (CUNHA, 2007, p. 161).

Conforme observa Cunha (2007), as alterações na legislação educacional vieram com as mudanças políticas. Na transição de governo de Hermes da Fonseca para Venceslau Brás, o ministro da Justiça designado foi Carlos Maximiliano<sup>133</sup>, que promoveu reformas na legislação anterior, mas manteve dois pontos importantes da lei Rivadávia Corrêa: a destituição dos privilégios do Colégio Pedro II de garantir

---

<sup>133</sup> Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960) nasceu em São Jerônimo, RS. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais (1897) pela Faculdade de Ouro Preto, MG. Ainda acadêmico, colaborou no *Correio do Povo*, de Porto Alegre. Após o término do curso superior, regressou ao Rio Grande do Sul, onde instalou banca de advogado. Foi editor-chefe do jornal *A Reforma*, filiando-se ao PRR. Ocupou a cadeira de deputado (1911), tendo seu mandato renovado (1912-1914). No âmbito educacional, ocupou o cargo de ministro da Justiça e de Negócios Interiores (1914-1925), quando instituiu a lei que regulamentou o ensino secundário e superior no Brasil, conhecida por “Lei Carlos Maximiliano”. Foi deputado federal (1918-1920), consultor-geral da República (1932), nomeado ao cargo de procurador-geral da República (1935) e, um ano depois, ministro do STF (1936-1941). Publicou diversos pareceres, artigos, ensaios, comentários e obras, dentre as quais se destacam: *Comentário à Constituição brasileira de 1891* (3v., 1918), *Hermenêutica e aplicação do direito* (1925), *Direito das sucessões* (3v., 1937) e *Condomínio: terras, apartamentos e andares perante o direito* (1944). (MOREIRA, 2022a).

matrículas nas escolas superiores e a instituição de exames de admissão, rebatizados de “exames vestibulares”. Cury (2009) pontua que:

O Decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, assinado pelo presidente Wenceslau Braz e por Carlos Maximiliano, ministro da Justiça e Negócios Interiores, precedido de uma Exposição de Motivos, “reorganiza o ensino secundário e o superior na República”. Por ele o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores volta a homologar certas decisões do Conselho Superior de Ensino, o adjetivo *oficial* retorna para junto dos institutos mantidos pela União, restaura-se o registro de diplomas, impõe-se a inspeção federal sobre os institutos, bem como a figura da concessão para efeito de *equiparação* para as instituições particulares que a solicitarem, exceto as que tiverem *intento de lucro ou de propaganda filosófica ou religiosa*. (CURY, 2009, p. 734, grifo do autor).

É interessante notar que a reforma *reoficializou* (1915) o ensino, restabelecendo a interferência do Estado em matéria educacional, o que fora revogado pela reforma anterior – Rivadávia (1911) –, mas permaneceram os exames preparatórios a partir de bancas nomeadas pelo Conselho Superior de Ensino. Na seção introdutória do *Ensino secundário e superior do Inquérito de 1926*, Azevedo destaca que a “Lei Carlos Maximiliano”, apesar de “seu bom senso” e “sentimento vivo das realidades”, não conseguiu lançar as bases definitivas para a efetivação da reforma:

Foi antes, ao menos nos seus institutos e em grande parte de suas medidas, um restabelecimento da questão nos termos anteriores à “lei orgânica” [Rivadavia Correia] que instituíra o regime das amplas autonomias. Mas não foi um decidido arranco para frente. O seu esforço restaurador, inspirado num oportunismo sadio e em objetivos imediatos, não se completou por uma larga revisão de valores com o fim de unificar a legislação, estabelecer uma coordenação maior entre as instituições do ensino e subordiná-las a um sistema geral coerente e articulado, posto a serviço da cultura da nação. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 186).

A discrepância entre as reformas educacionais também teve ressonância na reforma Rocha Vaz<sup>134</sup>, promovida João Luiz Alves<sup>135</sup> a partir de 1925, que ampliou a fase de realizações da Lei Carlos Maximiliano, preparando a implantação do ensino secundário como curso regular, passível de preencher as amplas funções de preparação fragmentária aos cursos superiores (SILVA, 1956). E ao contrário das reformas anteriores, essa não ficou registrada pelo nome do ministro do Interior, João Luiz Alves, mas pelo de Rocha Vaz, catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, seu principal redator. Isso marcou o controle do reforço do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, buscando estabelecer o domínio ideológico das crises políticas e sociais que surgiram com a Revolução de 1930, conforme apontou Cunha (2007). Assim,

A reforma Rocha Vaz estendeu às escolas a *polícia acadêmica*, que passou a ser chamada *polícia escolar*, antes limitada ao ensino superior. O objetivo tanto da “polícia acadêmica” quanto da “polícia escolar” era o de “manter no seio da corporação acadêmica a ordem e a moral”. Os dispositivos do decreto de 1915 declaravam sujeitos a penalidades os estudantes que dirigissem “injúrias verbais ou escritas ao diretor ou a algum membro do corpo docente”. O decreto de 1925 acrescentou outros possíveis destinatários das injúrias e das agressões físicas dos estudantes. Os alvos previstas já não eram apenas os “membros do corpo docente e funcionários do ensino”, mas, também, as “autoridades constituídas”. As penas previstas para os delitos continuavam iguais às anteriores, desde “advertência particular, feita pelo diretor”, até a exclusão dos estudos em todas as escolas brasileiras, oficiais ou equiparadas. O processo de julgamento passou a ser sumário, fazendo-se independentemente da congregação e do Conselho Nacional/Superior de Ensino, acionados apenas pelo diretor de cada estabelecimento, cabendo

---

<sup>134</sup> Juvenil da Rocha Vaz (1881-1964) nasceu em São Pedro de Alcântara, MG. Realizou seus estudos primários em Barbacena e Ouro Preto. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1903), da qual foi professor de Clínica Médica, tornando-se catedrático após concurso público (1919). Durante a presidência de Artur Bernardes (1922-1926), ocupou cargos de destaque na administração pública: diretor da Faculdade de Medicina (1925), diretor-geral do ensino, diretor do Departamento de Assistência Pública na Capital Federal (1924-1926). A partir de 1925, participou da elaboração da última reforma educacional da República do ensino secundário e superior. Foi autor de vasta obra na área médica e como membro honorário da Academia Nacional de Medicina (1931), dentre as quais se destacam *Regimento Interno do Conselho de Assistência Hospitalar no Brasil* (1928) e *Clínica propedêutica* (1929-1931). (YGOR, 2023).

<sup>135</sup> João Luiz Alvez (1870-1925) nasceu em Juiz de Fora, MG. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (1889). Ocupou o cargo de juiz municipal e de órfãos de Campanha (1891-1892), foi prefeito de Campanha (1898-1900) e, concomitantemente, ocupou o cargo de inspetor da Instrução Pública do referido município. Ligado ao presidente Silviano Brandão, de Minas Gerais, foi eleito deputado pelo Congresso Estadual (1899-1902) e deputado geral por Minas Gerais (1903-1908). Elegeu-se senador pelo estado do Espírito Santo, em 1908, e, sendo reconduzido em 1912, assumiu a Secretaria de Finanças (1919-1922) no governo de Artur Bernardes. Foi eleito à cadeira nº 11 da Academia Brasileira de Letras e nomeado ao cargo de ministro do STF (1924-1925). Em sua vasta obra, destacam-se publicações do campo jurídico: *O estado de guerra e o estado de sítio* (1907), *Comentários do Código Civil e Código Civil Anotado* (1917) (JUNQUEIRA, 2022).

recurso ao ministro da Justiça e Negócios Interiores. (CUNHA, 2007, p. 176, grifo do autor).

Como indicou Azevedo, a reforma Rocha Vaz teve um objetivo declaradamente frisado: a “moralização do ensino”. Isso não solucionou os problemas do ensino secundário, mas acertou em matéria de ensino superior, quando “substituiu os exames parcelados de preparatórios” pelos chamados “exames seriados”, ampliando para seis anos a duração do curso, que poderia ser “dilatado” ou então reduzido para cinco, caso o estudante fosse submetido ao “exame vestibular”, como verificamos no excerto a seguir:

Acertou quanto substituiu o regime absurdo dos exames parcelados e preparatórios pelos exames seriados e ampliou para seis anos a duração do curso, suscetível ainda de ser dilatado, e praticamente reduzido a cinco anos pelo Artigo 54 que prescreve como “condição indispensável para admissão a exame vestibular para matrícula em qualquer curso superior”, o certificado de aprovação final no 5º ano... Mas, apesar de seus intuitos simplificadores, não foi ainda feliz na organização do plano de estudos em que figuram matérias próprias para desenvolver o “espírito de dispersão” e diminuir a eficácia de trabalhos intensivos e prolongados tendentes à criação do “espírito de unidade”, pelo desenvolvimento de uma base de ideias gerais. Assim, além da brilhante inutilidade de cadeiras facultativas (o espanhol e o italiano), tem representação, no quadro das disciplinas, no primeiro ano, a cadeira de “instrução moral e cívica”, e no sexto, a de “sociologia” que já figurava na Reforma de Benjamin Constant e cuja utilidade, ainda que pudesse ser justificada dentro da natureza do ensino secundário seria contestável em face do tempo insuficiente reservado aos seus estudos. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 188-189).

A reforma Rocha Vaz, a última das reformas de ensino superior da Primeira República, na década de 1920, foi amplamente criticada pelos intelectuais e tornou-se pauta nas discussões do *Inquérito de 1926*, conforme assinalamos no capítulo 1. Azevedo afirmou que “moralização do ensino” proposta pela reforma não deveria ser um “objetivo”, mas sim a “condição mais essencial de todas as reformas”, constituindo-se uma “preocupação constante dos governos”. Entretanto, o que marcou a gestão dos governos foi a falta de “espírito de continuidade”. Na necessidade de reformar o ensino, ele era “piorado” com uma proposta totalmente nova. Essa “indisciplinada”, marcada por “ensaios parciais e arbitrários”, originou-se no Império e permaneceu no período republicano, nas reformas subsequentes, revelando a falta de uma política orgânica de ensino superior no país.

No quadro a seguir, apresentamos os principais conceitos do espaço de experiência das reformas de ensino superior na Primeira República (1889-1930) para Fernando de Azevedo.

QUADRO 8 - ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA: A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS DAS REFORMAS DE ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889- 1930) PARA FERNANDO DE AZEVEDO

(continua)

<b>Ministro</b>	<b>Formação intelectual (curso superior)</b>	<b>Presidente da República</b>	<b>Decreto, nome e ano da reforma</b>	<b>Projeto de ensino superior: principais conceitos</b>
Benjamin Constant  Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos	Escola Militar – Bacharel em Ciências Físicas e Sociais (1860)	Marechal Deodoro da Fonseca	Reforma de instrução primária e secundária do Distrito Federal  Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descentralização</li> <li>- Conteúdo filosófico</li> <li>- Positivismo de Comte</li> <li>- Ciências abstratas</li> <li>- Militarização</li> <li>- Moralização</li> <li>- Exames parcelados e de madureza</li> <li>- Ensino secundário: 7 anos</li> <li>- Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II)</li> <li>- Ensino superior profissionalizante</li> </ul>
Epitácio Pessoa  Ministro da Justiça e Negócios Interiores	Faculdade de Direito de Recife – Direito (1886)	Campos Sales	Código dos Institutos Oficiais de ensino superior e secundário  1 de janeiro de 1901	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centralização</li> <li>- Oficialização</li> <li>- Sistema de preparatórios</li> <li>- Regime de equiparação</li> <li>- Ensino secundário seriado = 6 anos</li> <li>- Ensino profissionalizante</li> </ul>
Rivadavia Correia	Direito (1887)  Faculdade de Direito de São Paulo	Hermes da Fonseca	Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental  5 de abril de 1911	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descentralização</li> <li>- Expressão do positivismo</li> <li>- Desoficialização</li> <li>- Liberdade profissional</li> <li>- Ampla autonomia</li> <li>- Ensino livre</li> <li>- Instituiu exames vestibulares</li> <li>- Ensino secundário = 6 anos</li> <li>- Fiscalização por meio do Conselho Nacional de ensino</li> <li>- Exames parcelados e de madureza</li> <li>- Sistema de equiparação</li> </ul>

QUADRO 8 - ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA: A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS DAS REFORMAS DE ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889- 1930) PARA FERNANDO DE AZEVEDO

(conclusão)

Ministro	Formação intelectual (curso superior)	Presidente da República	Ano da reforma	Projeto de ensino superior: conceitos principais
Carlos Maximiliano Ministro da Justiça	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais (1898) pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte	Venceslau Brás	Reforma de ensino secundário e superior  18 de março de 1915	- Centralização - Reoficialização do ensino - Exames parcelados - Fiscalização do Estado - Autonomia das congregações - Exames parcelados e de madureza - Sistema de equiparação Ensino secundário = 5 anos
João Luíz Alvez conhecida por "Rocha Vaz" Ministério da Justiça e Negócios Interiores	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais – Faculdade de Direito de São Paulo (1889).	Artur Bernardes	Reforma  Janeiro de 1925	- Centralização - Oficialização - Moralização do ensino - Exames vestibulares - Espírito de unidade - Seriação obrigatória - Regime preparatório - Ensino secundário = 6 anos

Fonte: Organizado com base em: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões: inquérito para o Estado de S. Paulo** em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937; AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.

É possível constatar que durante o período republicano vários ministros promoveram reformas substanciais no âmbito do ensino secundário e superior. O primeiro foi Benjamin Constant, que ocupou a pasta de ministro da Instrução Pública, de Correios e Telégrafos. Em seguida, com a criação do Ministério da Justiça e de Negócios, outros expoentes estiveram à frente do cargo, aos quais foram delegadas as decisões educacionais. Dessa forma, além das ações empreendidas por Constant, as reformas efetuadas por Epiácio Pessoa, Rivadávia Correia, Carlos Maximiliano e João Alvez Vaz impactaram decisivamente a história do ensino superior brasileiro.

Esses ministros, em sua maioria, eram formados em Direito, compunham a chamada elite política do Brasil, possuíam um amplo capital político, cultural, econômico e simbólico e desfrutavam de um "horizonte de possibilidades" que os favorecia para outras "tomadas de posições possíveis". Assim, tinham condições de transitar ora na política - ocupando cargos da presidência da República, de deputados, de senadores e de prefeitos -, ora despontavam nas pastas ministeriais, atuando nos assuntos atinentes à educação, propondo mudanças, projetos de leis,

decretos e reformas educacionais que culminaram na “evolução de sua produção” e na afirmação de outras possíveis tomadas de posição a partir de um “conjunto de relações objetivas” estabelecido com outros agentes envolvidos no mesmo campo.

De acordo com Bourdieu (2011):

O que se produz no campo é cada vez mais dependente da história específica do campo, e cada vez mais difícil de deduzir ou prever a partir do conhecimento do estado do mundo social (situação econômica, política etc.) no momento considerado. A autonomia relativa do campo sempre se realiza melhor nas obras que devem suas propriedades formais e seu valor apenas à estrutura, ou seja, à história do campo, desqualificando as interpretações que, por um “curto-circuito”, se julgam no direito de passar diretamente do que se passa no mundo ao que se passa no campo. (BOURDIEU, 2011, p. 70).

Entretanto, apesar da expressividade das ações educacionais e dos ministros de renome social que ocuparam os cargos ministeriais decidindo e atuando na educação, Fernando de Azevedo afirmou que todas as reformas educacionais recaíram em “ensaios arbitrários e artificiais”, sem continuidade, oscilando sem “largueza de concepção”, estando presas a questões elementares. O que perdurou foi uma flutuação entre o chamado “regime de preparatórios”, o “curso seriado” com escala para os “exames parcelados” e o “sistema de ensino oficial”. Não havia consenso quanto às finalidades do ensino secundário e superior, pois cada ministro, em cada governo, tinha um plano e um ponto de vista, como ressaltou Porchat ([1926] 1937). Entre outras denúncias, Mario de Souza Lima destacou que havia uma espécie de “divórcio entre a legislação e o meio”, ou seja, “fica-se deveras atordoado no meio daquele montão de projetos de lei”, que se contradiziam e muitas vezes não se efetivam na realidade educacional. Lima ([1926] 1937) complementa:

De vez em quando, às primeiras aplicações de uma nova lei, diante de um auspicioso aumento de reprovações, renasce a esperança de se ter finalmente acertado com o remédio regenerador. Mas, os exames seguintes, a proporção formidável dos aprovados simplesmente é incentivo poderoso para uma nova reforma que não se faz esperar. Acresce ainda que, antes mesmo de sua revogação, e às vezes apenas entrada em vigor, começa o desvirtuamento da lei graças à multidão de ofícios e avisos, e contradição com a sua letra e espírito, como sucedeu com o Código de 1901 e a Reforma Maximiliano. (LIMA, [1926] 1937, p. 203).

Fernando de Azevedo ainda afirmou no *Inquérito de 1926* e na obra *A cultura brasileira* que as únicas reformas que teriam um “sistema de ideias” e um “conteúdo

filosófico” como expressões do positivismo foram a Reforma Benjamin Constant, em 1890, a qual teve um “caráter científico” no plano de estudos secundários, mas que recaiu no enciclopedismo, e a Lei Orgânica promovida por Rivadávia Correia, em 1911, que desoficializou o ensino, subtraindo a interferência do Estado, resultado também de diversas pressões oriundas desde o Império. Todavia:

nenhuma dessas reformas que eram às vezes precedidas de consultas a figuras representativas do magistério superior, se estabeleceu sobre dados objetivos colhidos em inquéritos e na investigação direta das condições especiais do meio a que deviam servir as instituições novas ou reorganizadas conforme um plano de conjunto. Uma análise, ainda que sucinta da estrutura do sistema educativo em formação, no período republicano até 1930, mostra à evidência que, de um lado, a falta de diretrizes uniformes de uma política escolar e, de outro, a multiplicidade de sistemas a que deu origem a autonomia política e administrativa dos Estados, acabaram por quebrar, não a unidade fundamental do espírito, estritamente ligado à tradição, mas a unidade de estrutura da educação nacional. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 638-639).

Além das dissonâncias das reformas educacionais do ensino primário e secundário, Azevedo asseverou que o “ideal de homem” culto do Império – a chamada burguesia composta pelas famílias dos senhores de engenho, fazendeiros e estancieiros – continuava a centrar-se nas profissões de prestígio (advogado, médico e engenheiro), consideradas mais nobres e uma forma de ascensão social e política. Em vista disso, predominaram os chamados estudos literários sobre os científicos, contudo, mesmo com a defesa dos princípios positivistas, que tiveram vários adeptos na organização das instituições, esse ideário foi incorporado como “maneira de pensar” e como “filosofia social, política e religiosa”, mas não como “método de investigação” voltado à pesquisa científica, conforme afirmava Azevedo:

Nenhum instituto, de fato foi criado nesse largo período, para as diversas culturas científicas, sem ideia de aplicação profissional; e, no domínio das escolas técnicas, especiais, as poucas iniciativas, dispersas e isoladas, nem denunciavam qualquer plano de conjunto, concebido de acordo com uma nova política de educação, nem exprimiam ou lograram suscitar um movimento de interesse pela cultura técnica, agrícola e industrial, econômica e social no país. Entre os dois termos “literário-jurídico” e “profissional-utilitário”, dominantes em todo o Império, começa a intercalar-se toda uma gama de termos intermediários que ainda gravitam de preferência em torno do termo “médio-profissional” e que é o traço característico mais acentuado de nossa cultura e de nosso sistema de educação. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 624).



Tais instituições, voltadas ao ensino e à pesquisa científica, estavam vinculadas ao interesse e à produção vegetal e animal, por isso, começaram a enriquecer o sistema cultural de São Paulo. Poucos eram as iniciativas e os projetos viáveis e com metas estabelecidas destinadas a “suprir as necessidades e lacunas do ensino tradicional das velhas faculdades”, ou mesmo no que referia à instrução técnica, agrícola e escolas de comércio. Apesar de se projetar uma nova concepção de cultura, ainda predominava o ensino superior do Império que se constituía predominantemente a partir de três faculdades tradicionais, como indica Azevedo:

Às duas faculdades de direito, criadas em 1827, acrescentaram-se, a partir de 1891, mais dezessete instituições de ensino jurídico, das quais somente três são posteriores a 1930; às duas antigas faculdades de medicina, cujas origens remontam aos cursos médicos-cirúrgicos criados no tempo de D. João VI, juntaram-se novas escolas desse tipo, perfazendo um total de onze, em 1940, às duas que nos legou o regime imperial, - a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a de Minas, de Ouro Preto. Esse fenômeno de multiplicação ou de “cogumelagem” de escolas superiores para as carreiras liberais, e a repartição geográfica, muito desigual, desses estabelecimentos que, com raras exceções (a Escola de Engenharia, de Juiz de Fora, em Minas, e a Faculdade de Direito, em Campos, no Estado do Rio), se concentravam no Rio de Janeiro ou se distribuíam pelas capitais dos Estados, bastariam para provar a persistência da mentalidade criada no tempo do Império, e que se formou e se desenvolveu à sombra das velhas faculdades do país. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 635-636).

O educador conclui que as antigas faculdades continuaram sendo focos de divulgação da “cultura tradicional”, e como centro de estudos formaram numerosos trabalhadores a partir de uma persistência da mesma mentalidade livresca. Ao refletir sobre a estrutura educacional da Primeira República, afirmou que, de um lado, havia a “falta de diretrizes uniformes” de uma política escolar e, de outro, isso possibilitou a “autonomia política e administrativa dos Estados”, porém, não rompeu com a “unidade fundamental do espírito”, e sim com a “unidade de estrutura da educação nacional”. Perdurou, desse modo, o sistema escolar herdeiro das tradições imperiais:

A linha de resistência às inovações, mais ou menos forte segundo as ordens de ensino, traduz fielmente a espessura dessas tradições sociais e religiosas, literárias e profissionais. Não era propriamente uma política escolar, consciente e refletida, e nitidamente formulada, mas a força quase mecânica da tradição que residia à base, como um elemento propulsor, do desenvolvimento das escolas superiores destinadas à preparação para as profissões liberais e de que se multiplicavam exemplares por quase todos os Estados onde começava a tomar impulso a instrução. O afluxo de candidatos a esses institutos não apresentava sinais de decrescer; e, como o número

das admissões, condicionado apenas às possibilidades materiais de cada faculdade, não se limitava, tendo-se em vistas as necessidades do país e a colocação dos diplomados, não se tardou a verificar o congestionamento das carreiras liberais, muito cedo saturadas, apesar de transbordar dos quadros profissionais para outras atividades, sobretudo políticas, administrativas e jornalísticas, grande número de bacharéis e doutores. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 639).

O quadro demonstrativo a seguir, apresenta uma síntese dos chamados conceitos antitéticos-assimétricos do ensino superior nos tempos da Primeira República (1889-1930) e da Segunda República para Fernando de Azevedo (1930-1937).

QUADRO 9 - ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS DO ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

(continua)

<b>Espaço de experiência</b>	<b>Horizonte de expectativas</b>
Espírito profissional	Espírito científico
Utilitarismo	Cientificismo
Formações especializadas	Formação científica
Ensino desarticulado	Ensino articulado
Atraso	Progresso
Mestres improvisados	Mestres preparados
Espírito livresco	Espírito experimental
Educação arcaica	Educação humanista
Reformas fragmentárias	Reforma geral
Ensino religioso	Laicidade
Escola Tradicional	Escola Nova
Escola particular	Escola pública
Educação patriarcal	Educação estatal
Cultura profissionalizante	Cultura universitária
Fragmentação	Unidade
Desorganização	Organização
Legislações fragmentárias	Política educacional
Espírito de desordem	Espírito de disciplina
Egoísmo	Solidariedade
Desintegração	Integração
Centralismo	Descentralização

QUADRO 9 - ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS-ASSIMÉTRICOS DO ENSINO SUPERIOR NA PRIMEIRA REPÚBLICA

(conclusão)

<b>Espaço de experiência</b>	<b>Horizonte de expectativas</b>
Diferenciação econômica	Diferenciação das capacidades
Individualismo	Coletividade
Remuneração desigual de professores	Remuneração equivalente de professores
Desagregação moral	Formação moral
Educação aristocrática	Educação pública
Mentalidade literária	Espírito experimental
Elite de debatedores	Elite intelectual
Cultura bacharelesca	Cultura científica

Fonte: Organizado com base em: AZEVEDO, Fernando de. A missão da universidade (1935). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 115-145; AZEVEDO, Fernando de. As lutas políticas e a universidade (1936). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 147-187; AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b. p. 55-81; AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.

As preocupações e a defesa da educação pública, em particular quanto a um novo conceito de universidade a partir de um sistema completo de educação, ganharam o centro dos debates após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), pois as “consequências desse conflito” desencadearam preocupações relacionadas à necessidade de um novo plano educacional. Almejavam-se reformas que buscassem formar uma “humanidade nova”, tendo por norte a “restauração da paz pela escola”, o “ajustamento de aptidões” e a premência de uma nova civilização, uma vez que nem a primeira geração da República, com o seu esforço heroico, foi capaz de “adquirir a posse de si mesma”, ou teria conseguido “libertar-se de todos os males educativos”, como asseverou Azevedo:

No período republicano, ao menos até a guerra europeia de 1914-1918, projetou-se, de fato, com seus caracteres, o tipo de mentalidade e de cultura que se plasmou na fase colonial e em todo o Império. O mesmo espírito literário e livresco; a mesma falta de audácia construtiva e a mesma preocupação excessiva de fórmulas jurídicas, o de formalismo e de “juridicismo”, nas expressões de José Maria Melo. É esse espírito que se reflete na Constituição liberal de 1891 e vai dominar toda a legislação escolar, com exceção da primeira reforma de Benjamin Constant, fortemente influenciada por algumas ideias positivistas. Ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica, de grande maioria da elite dirigente, educada

no antigo regime erguia-se, com suas tendências científicas e seu corpo de doutrinas, a mentalidade positivista, quase sectária, que se introduzira no Brasil, nos meados do século XIX e que, através das disciplinas matemáticas, havia conquistado as simpatias das gerações mais novas dos militares. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 612).

O predomínio da “organização vertical dos sistemas” perdurou nos sistemas escolares, pois a União e os estados mantinham-se “separados entre si” em matéria educacional, ou seja, o ensino primário, normal, técnico-profissional sem articulação com o ensino secundário e superior, o que gerava um “divórcio” entre as “camadas populares” e as “camadas cultas do país”. Para Azevedo, seria preciso ressignificar o conceito de educação a partir de um sistema educacional completo, com princípios e bases educacionais definidos, tendo em vista a salvação nacional. O projeto político-pedagógico arquitetado por Azevedo pressupunha a renovação e a circulação dos quadros dirigentes nacionais, pautado pelo critério de seleção natural da elite.

O caminho que levaria o indivíduo ao progresso e à chancela para ocupar os quadros dirigentes educacionais estaria estruturado com base em um sistema educacional organicamente articulado entre si, do jardim de infância à universidade, com instituições encarregadas de formar as novas gerações para uma determinada profissão em consonância com suas vocações profissionais. A universidade teria a função primordial de formar a elite culta, instruída a partir da pesquisa científica. A proposta pedagógica de Azevedo foi sistematizada no *Manifesto dos pioneiros*:

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse "estado de ânimo nacional", capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possa estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância "da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido", e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados. (AZEVEDO *et al.*, [1932] 1958b, p. 11).

Azevedo “almejava a formação do espírito mais ajustado” e sintonizado com as novas condições e ao próprio “projeto político civilizacional”, tendo em vista um conjunto de reformas educacionais que tivesse por meta as mudanças das mentalidades, um espírito novo mais ajustado às condições nacionais, marcando um

período de “fermentação de ideias” nos domínios da educação e da cultura, buscando despertar no Brasil uma nova consciência em relação aos problemas nacionais. O espaço de experiência traduzido por Azevedo, seja em relação ao ensino superior no Império ou na República, conduz a um efeito de sentido muito favorável ao grupo de São Paulo, isto é, a interpretação conduzia à promoção dessa geração paulista, liderada por Azevedo, a se posicionar como verdadeira “missionária” do horizonte de expectativa, conforme discutimos no item seguinte.

### 2.3 DEBATES EM TORNO DO CONCEITO DA UNIVERSIDADE MODERNA

A publicação do *Inquérito de 1926, A cultura brasileira* e o estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, intitulado *A Universidade de São Paulo*, em 1954, apresentam um retrato do espaço de experiência do ensino superior brasileiro na história da educação nacional e o horizonte de expectativas em defesa do conceito de universidade que se almejou na primeira metade do século XX. Dessa forma, a produção de Fernando de Azevedo inclui diversas publicações e recortes de momentos expressivos de sua trajetória manifestados em discursos, orações, estudos, campanhas, artigos, projetos, decretos e leis. Além disso, acrescentamos que algumas de suas intervenções educacionais e outros recortes de sua trajetória também foram doadas ao Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB)<sup>136</sup>. O quadro a seguir, por exemplo, apresenta uma delimitação das principais obras e ações de Fernando de Azevedo dedicadas à defesa das universidades no Brasil.

---

<sup>136</sup> O Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), foi criado por Sérgio Buarque de Holanda na década de 1960. É integrado à Universidade de São Paulo (USP), que tem por desafio fundador a reflexão crítica sobre a sociedade brasileira por meio da articulação de diferentes áreas de humanidades. As atividades de ensino, pesquisa e extensão desse instituto estão associadas à preservação de acervos culturais sob sua tutela. Assim, uma das missões do Instituto refere-se aos trabalhos desenvolvidos por seu corpo docente e técnico, englobando pesquisas de professores da Universidade de São e, também, de outras instituições nacionais e internacionais (INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS, 2023). Para mais informações, vide o sítio do Instituto, disponível em: <https://www.ieb.usp.br/sobre-o-ieb/>. Acesso em: 2 jun. 2023.

QUADRO 10 - RECORTE DAS PRINCIPAIS OBRAS E AÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO DEDICADAS À DEFESA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

(continua)

Obras - ano da primeira edição	Título	Tipo de publicação	Data	Local
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova et al (1932)	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil	Manifesto	1932	Foi publicado no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>
Educação pública em São Paulo, problemas e discussões (1937)	Inquérito para o Estado de S. Paulo em 1926	Campanha: questionário	1926	Foi publicado no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>
Educação e seus problemas (1937)	A missão da Universidade	Conferência	4 de janeiro de 1935	Instituto de Educação, USP
	As lutas políticas e a Universidade	Conferência	27 de outubro de 1936	Faculdade de Direito, USP
As universidades no mundo da manhã (1947) (*)	Pela liberdade de espírito	Discurso	17 de dezembro de 1936	Hotel Esplanada, em São Paulo
	Pioneiro de uma política de cultura	Discurso	Março de 1937	Publicado no <i>O Estado de S. Paulo</i>
	Sob o fogo do combate	Discurso	21 de abril de 1937	Salão Nobre da Faculdade de Medicina de São Paulo
	Ainda uma vez convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento	Discurso	19 de julho de 1941	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP
	Para novos caminhos da cultura	Discurso	3 de setembro de 1941	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP

QUADRO 10 - RECORTE DAS PRINCIPAIS OBRAS E AÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO DEDICADAS À DEFESA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

(continuação)

Obras - ano da primeira edição	Título	Tipo de publicação	Data	Local
	Missão da universidade	Conferência	4 de janeiro de 1935	Instituto de Educação, USP
	As lutas políticas e a universidade	Conferência	27 de outubro de 1936	Sala João Mendes, Faculdade de Direito
	A universidade no mundo futuro	Conferência	22 de junho de 1944	Salão de Conferência da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores
	O nacionalismo e universalismo da cultura	Conferência	8 de novembro de 1945	Salão de Conferências da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores
Educação entre dois mundos (1958)	As universidades e o momento histórico	Introdução ao Manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo	29 de maio de 1952	Publicado no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>
	O problema universitário: Manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo	Manifesto	29 de maio de 1952	Publicado no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>
	A Universidade de São Paulo	Estudo	25 de janeiro de 1954	Edição comemorativa do IV Centenário da fundação da cidade de São Paulo
	As universidades no mundo do futuro	Conferência	22 de junho de 1944	Salão de Conferências da Biblioteca do Ministério das Relações Exteriores.

QUADRO 10 - RECORTE DAS PRINCIPAIS OBRAS E AÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO DEDICADAS À DEFESA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

(continuação)

Obras - ano da primeira edição	Título	Tipo de publicação	Data	Local
A cultura brasileira (1943)	Inicialmente seria uma introdução ao Recenseamento	Obra	1943	Editora de Brasília
Velha e nova política no Brasil (1943)	Uma luz que se extinguiu	Artigo em forma de homenagem ao 3º dia da morte de Vicente Licínio Cardoso	Artigo publicado originalmente sob o título: Uma vida de apostolado.	Publicado no jornal <i>O Estado de S. Paulo</i>
	Lutador que não envelhece Pioneiro de uma política e cultura: para a história da Universidade de S. Paulo	Discurso	29 de dezembro de 1932	Almoço oferecido em São Francisco, em Niterói
	Sob o fogo do combate: a questão da formação de professores do ensino secundário	Discurso	21 de abril de 1937	Salão Nobre da Faculdade de Medicina, USP
	A vitória sobre as forças de dissolução: o 10º aniversário de uma Reforma	Oração do 10º aniversário da reforma de Fernando de Azevedo	23 de janeiro de 1938	Associação Brasileira de Educação
	Em defesa da cultura e do espírito	Discurso em homenagem à paulista Dr <sup>a</sup> Carolina Ribeiro	[s.d.]	Clube dos Bandeirantes de São Paulo
	A educação e organização nacional	Oração de solenidade de formatura dos estudantes do Conservatório Dramático Municipal	19 de dezembro de 1937	Associação Brasileira de Educação, Rio de Janeiro



QUADRO 10 - RECORTE DAS PRINCIPAIS OBRAS E AÇÕES DE FERNANDO DE AZEVEDO DEDICADAS À DEFESA DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

(conclusão)

Obras - ano da primeira edição	Título	Tipo de publicação	Data	Local
	Numa hora de vibração nacional	Discurso de posse como diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP	4 de janeiro de 1939	Conservatório Dramático e Musical de S. Paulo
	Ainda uma vez convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento	Discurso	19 de julho de 1941	Automóvel Clube da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP
	Para novos caminhos da cultura	Oração	3 de setembro de 1941	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, USP

Fonte: O autor

Nota: (\*) Algumas conferências dessa obra também foram publicadas na obra *Velha e nova política no Brasil* em 1943, quais sejam: *Sob o fogo do combate: a questão da formação de professores do ensino secundário* (1937), *Ainda uma vez convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento* (1941) e *Para novos caminhos da cultura* (1941)

É possível notar que a produção de Azevedo se situa na primeira metade do século XX, incluindo uma variedade de intervenções a partir da publicação de manifestos, inquéritos, ensaios, orações, conferências, artigos e estudos, os quais foram divulgados em larga imprensa e no âmbito do ensino superior brasileiro. Para Azevedo, o ensino superior estava historicamente orientado para o interesse de uma profissão. Assim, não havia sido criada uma real “consciência viva” e profunda da necessidade de tais instituições universitárias no país, uma vez que ainda estavam calcadas em “formas antigas” de organização.

Com o período republicano, uma nova ordem jurídica foi estabelecida, ou seja, ocorreu a fundação de instituições em diversos estados independentes do poder central. Nesse contexto, novas valências e significados foram atribuídos à ideia de ensino superior. Foram criados os primeiros cursos de ensino superior sob o nome de

“universidade”, denominados por Cunha (2007) de “universidades de vida curta”, dentre elas a Universidade de Manaus voltada à produção da borracha na Amazônia, primeira instituição de ensino superior de estrutura não atomizada. Cunha (2007) complementa:

Em 1909, foi criada a Universidade de Manaus, em 1911, a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade do Paraná<sup>137</sup>, em plena gestão de Rivadávia Corrêa no Ministério do Interior. Essas tentativas independentes e até mesmo contrárias à orientação do poder central, embora não vingassem, devem ter provocado uma reação para que o governo da União controlasse a iniciativa de fundar a universidade. O fato é que, no bojo da reação, ou melhor, da correção da reforma Rivadávia Corrêa, aproveitando de acumulação de força que tinha como objetivo retomar o controle do ensino secundário e superior, Carlos Maximiliano criou condições institucionais para o surgimento da universidade. (CUNHA, 2007, p. 189-190).

No entanto, Fávero (2006) destaca que esse momento da trajetória do ensino superior foi impregnado de diversos impasses e restrições. A Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira legalmente criada pelo governo federal, em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, no governo do presidente Epitácio Pessoa. Essa ação reavivou o debate em torno do problema universitário no país, contudo, a ideia de universidade, a partir da pesquisa científica e desinteressada, não chegou a ser concretizada, já que a instituição foi uma agremiação dos institutos profissionalizantes. Conforme ressaltou Azevedo em *A cultura brasileira*,

A primeira universidade que se criou no Brasil, foi a Universidade do Rio de Janeiro, em virtude do decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, do Presidente Epitácio Pessoa, referendado pelo ministro Alfredo Pinto. Mas, essa Universidade, cujos Estatutos foram aprovados pelo decreto nº 14.572, de 23 de dezembro de 1920, não passou de uma agregação dos três institutos superiores de formação profissional, - a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nem importou em qualquer modificação essencial na estrutura e nos métodos do ensino superior do país.

---

<sup>137</sup> “O início do ensino superior no Paraná está inserido no contexto do começo da República, pois em 1892, Rocha Pombo idealizou a criação de uma universidade nesse estado. Entretanto, a efetivação desse grau de ensino ocorreu no início da segunda década do século XX (1912), no momento que um grupo de bacharéis de Engenharia, Direito e Medicina, sob a coordenação de Nilo Cairo e Victor do Amaral, uniu-se e estabeleceu as Faculdades de Engenharia, Medicina e Direito, as quais compuseram a Universidade do Paraná (UP). Em 1915, oficialmente deixou de existir a UP por força legal da Reforma Carlos Maximiliano, ao estabelecer que apenas o governo federal teria o direito de criar universidade. Entrementes, o ensino superior no Paraná continuou a existir, embora na condição de faculdades isoladas, funcionando no mesmo prédio, a Praça Santos Andrade, na cidade de Curitiba. O processo de reconhecimento federal das três faculdades aconteceu entre 1918 e 1922, pois a Reforma Maximiliano determinou que as faculdades somente poderiam solicitar sua oficialização junto ao governo federal, após cinco anos de existência.” (CAMPOS, 2015, p. 289). Para mais informações, consultar a obra que trata da criação do ensino superior no Paraná: CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

Em Belo Horizonte, sete anos mais tarde, foi fundada por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel, a Universidade de Minas Gerais, em que foram grupadas as Faculdades de Direito, de Medicina e de Engenharia, existentes na capital desse estado. Pelo decreto de 7 de setembro de 1927, que instituiu essa Universidade e que, assinado pelo presidente Antônio Carlos<sup>138</sup>, foi referendado por Francisco Campos, nenhuma alteração substancial se realizou no sistema de ensino superior que prosseguiu, no novo regime universitário, com a estrutura e os métodos tradicionais. A medida mais importante que introduziu esse decreto, ao criar a Universidade de Minas Gerais, foi a autonomia didática e administrativa, apoiada em um patrimônio constituído de grande propriedade imóvel e de um fundo de 30 mil contos em apólices do Estado. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 679).

Contudo, essa semântica de universidade estava distante do horizonte de expectativas de Azevedo e dos membros do jornal *O Estado de S. Paulo*, que intencionavam uma universidade moderna a partir da pesquisa desinteressada. Assim, surgiram inúmeras críticas à universidade de “fachada” e ao modelo de universidade que se constituía em um conglomerado de escolas profissionalizantes, sem vínculo umas com as outras. Para Cunha (2007), “a Universidade do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, feita à sua imagem, não correspondiam ao modelo de universidade que muitos esperavam.” (CUNHA, 2007, p. 1994). Além disso,

[...] a crítica à universidade “de fachada”, pedindo mais ou menos implicitamente uma integração entre as unidades de ensino, voltava-se, de fato, contra essa articulação, mesmo que tênue. Pedir mais era uma maneira de rejeitar o pouco que havia e prejudicava interesses estabelecidos na burocracia administrativa e docente das faculdades. Talvez fosse essa a origem oculta da atribuição da motivação diplomática para a criação da Universidade do Rio de Janeiro. (CUNHA, 2007, p. 194).

O *Inquérito*, já destacado no decorrer desta tese, constituiu-se na primeira crítica sistematizada às antigas escolas profissionalizantes. Os depoentes do inventário publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* concordavam no que se referia à ausência de uma universidade dedicada à “pesquisa científica e desinteressada”, “livre” e que fosse capaz de contribuir com o progresso da humanidade no intuito de tirar o país da “condição de inferioridade” e de “descaso secular” que esse problema acarretou à nação brasileira.

Nos anos seguintes, com a criação da USP, da FFCL e do próprio IE, Fernando de Azevedo produziu vários discursos, ensaios, orações, entrevistas e

---

<sup>138</sup> Trata-se de Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, que então governava Minas Gerais (de 1926 a 1930). Nessa época o governador de estado ainda era chamado de presidente. O termo governador passou a vigorar a partir de 1947.

conferências que postulavam uma nova semântica de universidade para o Brasil. Em uma conferência, intitulada *A missão da universidade*, voltada aos alunos dos cursos do IE, em 1935, Azevedo destacou o momento memorável que era a formação da primeira turma de professores em nível superior, enfatizando-o como a “data mais importante na história da educação pública”. Em *As lutas políticas e a Universidade*, conferência realizada na Faculdade de Direito, publicada em 1936, Azevedo ressaltou que a tarefa primordial da universidade residia na formação e na renovação dos quadros dirigentes nacionais, pois a essa instituição caberia a tarefa de “disciplinar a elite” a partir do “gosto da pesquisa”, “voltada ao amor à ciência” e à “cultura livre e desinteressada”.

Na continuidade do projeto moderno de universidade em franca elaboração, Azevedo ponderou que a nova ideia de universidade deveria estar baseada na “liberdade de espírito”, com o intuito de promover a coletividade, o trabalho criador, assegurando-lhe dignidade e promovendo a “larga mentalidade comum que reside à base de todo o humanismo”, como explanou em outra conferência, intitulada *As universidades no mundo do futuro*, promovida no Ministério das Relações Exteriores, em 1944. Nesse sentido, preocupado com a formação nacionalista e cultural da nação, Azevedo argumentou que a FFCL se constituía no verdadeiro sistema nervoso central e de renovação da cultura nacional.

Em um estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 25 de janeiro de 1954, Azevedo pontuou que o “movimento da ideia de universidade”<sup>139</sup>, nos primórdios da República, bem como as propostas, os estudos e os projetos eram “acuados”, uns após aos outros, e depois relegados ao total abandono. Dessa forma, não se poderia dizer que foi uma “ideia em marcha”, pois, apesar das campanhas e dos debates parlamentares, não houve, na acepção da palavra, “nenhuma campanha vigorosamente sustentada que chegasse a inseri-la no movimento do real”. Em seguida, apresentou uma síntese do espaço de experiência e dos próprios debates travados em torno do conceito de universidade no Brasil, que demarcaram a da história do ensino superior brasileiro entre os séculos XVIII e XIX:

---

<sup>139</sup> A expressão “ideia de universidade” remete aos intelectuais do Império (especialmente a geração de 1870) e a alguns pensadores da República que, apesar de proporem um(a) projeto/ideia de ensino superior, eram contrários à criação efetiva de uma universidade, pois isso redundaria na centralização do Estado e na falta de autonomia das províncias.

A conspiração contra essa ideia devia ser muito maior, mais profunda e mais eficaz, do que os combates que por ela se feriram. Acalentada pelos heróis da Conjuração Mineira que, sonhando com a independência e a república, reservavam a São João del-Rei as honras de capital e a Vila Rica as de sede da Universidade; reclamada pelos deputados de São Paulo e pelos de Pernambuco às cortes de Lisboa; pleiteada na Assembleia Constituinte de 1823, onde foi defendida por Fernandes Pinheiro, natural de Santos, Visconde de São Leopoldo, que propunha se criasse “quanto antes uma Universidade pelo menos” e por Silva Lisboa, que revidou às críticas a essas instituições e combateu o divórcio entre as ciências e as letras; propugnada, nessa Assembleia, por homens da estatura de Araújo Lima, Antônio Carlos e Carneiro da Cunha; acolhida na Constituição de 1825, em cujo artigo 179 se consideravam “colégios e universidades” direitos básicos dos brasileiros; retomada por Bernardo de Vasconcelos, em 1838, e por Paulino de Souza, em 1870, em projeto mais tarde defendido por João Alfredo; consagrada na última fala do trono, em que se aponta, entre as exigências da instrução pública, a criação “de duas Universidades, uma no sul e outra no norte do Império”; a ideia de universidade, no crepúsculo da vida colonial e no antigo regime, não passou de um sonho ardente, como na Inconfidência, ou de um projeto generoso de idealistas que, entrando com calor em sua defesa, não demoravam a retirar-se, fatigados das lutas ou sem convicções para sustentá-las. (AZEVEDO, 1954, p. 125).

O movimento pela criação da nova universidade atravessou as pautas e os movimentos intelectuais do período republicano, debates em voga ainda nos anos finais do período imperial e que demarcaram diversas posições em torno da função do Estado no Brasil. As discussões e questionamentos denunciavam o predomínio da monarquia imperial, porém, a mudança de regime não atendeu às promessas de democratização e de participação social, que foram divulgadas em movimentos e partidos políticos do projeto republicano. As elites políticas do Império continuaram ocupando os principais postos do Estado republicano, ou seja:

Embora federação e monarquia não fossem formalmente incompatíveis, o centralismo permitia às frações das classes dominantes, situadas nas regiões de economia decadente, não só ter representação política preponderante no Parlamento, como também receber parcela principal dos recursos governamentais. Dessa maneira, a solidariedade entre o centralismo monárquico e aquelas frações das classes dominantes fazia que o federalismo fosse sendo identificado cada vez mais com o regime republicano, conforme o paradigma norte-americano, e não com as repúblicas centralizadoras, como era o caso da França. (CUNHA, 2007, p. 137).

Em *A cultura brasileira*, Azevedo rememorou o espaço de experiência, salientando que a “camada intelectual” foi recrutada “por mais de um século” nas tradicionais “escolas profissionais”, encabeçadas pelos cursos de Engenharia, Medicina e Direito, opostos às transformações sociais que se almejava, pois ofereciam uma formação calcada no “interesse da profissão” e não em uma consciência

profunda da necessidade de criação de instituições universitárias. Nesse aspecto, Azevedo indicava em seu horizonte de expectativas a urgência de se postular uma nova semântica para o conceito de universidade. A partir da palavra “universidade”, forjou-se um conceito contendo “elementos de futuridade”, com base em novas cargas semânticas, como a própria extensão universitária, formando o tripé ensino, pesquisa e extensão, algo enfatizado em *A cultura brasileira*:

Quando dizemos “universidade”, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 678).

Havia um horizonte de expectativas em franca elaboração, efervescência e projeção, desde o Império e com grandes repercussões e debates durante a Primeira República. Foram acrescidas novas valências ao conceito de universidade, revelando outros horizontes de sentido, haja vista que foram incluídos “elementos de futuridade”, isto é, o princípio da extensão universitária, que significaria a produção do conhecimento com vistas a atender aos interesses e às necessidades da comunidade. Notamos que a ideia de universidade defendida no projeto de Azevedo se pautava por um saber que beneficiasse o progresso das civilizações e não como preparo estrito de homens para ocupar os cargos burocráticos, conforme tradicionalmente acontecia. Dessa maneira, o debate mostrou-se antitético à profissionalização e à própria estrutura organizacional dos tradicionais cursos jurídicos, revelando a polissemia do conceito da universidade. Para Koselleck (2006):

A transformação de uma palavra em conceito pode, também, ter um caráter homogeneizante, conforme seu uso na língua examinada. Isso se deve, primeiramente, à ocorrência de polissemia, da qual compartilham tanto as palavras quanto os conceitos – quando entendidos “apenas” como palavras. Reside aí também sua qualidade histórica comum. Contudo, pode-se entender a polissemia de maneira diferente, dependendo da possibilidade de se compreender ou não uma palavra como conceito. (KOSELLECK, 2006, p. 109).

Na construção do novo conceito de universidade, o jornal *O Estado de S. Paulo* foi palco de agitações e de debates políticos que nortearam a consolidação do ensino superior brasileiro. O periódico, frequentado pela alta intelectualidade brasileira, conforme explicitou Cardoso (1984), assumiu a função de “Estado-Maior

intelectual”, no qual a criação da universidade aparecia com força estratégica de regeneração política e cultural da nação. Esse processo se evidencia por meio de “campanhas”, de “inquéritos”, além de agitações políticas e culturais da nação.

O *Inquérito de 1926* revelou esse empreendimento, partindo de uma crítica ao período republicano, pois, mesmo que tenha sido pródigo em reformas, planos e decretos, a situação e o ensino superior no Brasil não tinham se desvinculado dos “limites estreitos de preparação profissional” e continuavam sem uma organização consistente com a desejável integração entre os demais níveis de ensino. Em outras palavras, não havia uma “unidade de ensino”, um plano organicamente completo, articulado e estruturado e com princípios filosóficos claros de formação nacional. De acordo com Cardoso (1982):

Fica evidente neste momento não haver condições para o “grupo do Estado” criar uma Universidade em São Paulo, dado o seu distanciamento do aparelho do Estado, e a ausência de condições políticas que permitissem que o controle da instituição permanecesse em suas mãos. Isto porque a Universidade é pensada como uma universidade *pública* e não privada. Quando é colocado no *Inquérito* que a Universidade deveria ser produto das “iniciativas particulares esclarecidas e sustentadas em todas as classes e em todas as direções” lá já está pressuposta ou a transformação destas “iniciativas particulares” em Estado, ou a possibilidade de imposição política do projeto educacional, no nível do Estado. (CARDOSO, 1982, p. 54, grifo da autora).

Apesar do “movimento de espera” pela criação das universidades, havia expectativas em torno do conceito de universidade, revelando a “luta pelos conceitos adequados”, em função de uma busca pela “relevância social e política”. Necessitava-se, desse modo, uma reforma radical de ensino, tendo como meta a pesquisa livre e os altos estudos, com a aprovação e execução dos chamados estatutos universitários, como assinalado por Azevedo ([1943] 1963):

Daí a iniciativa que teve o governo de *Armando Sales de Oliveira* de fundar, pelo decreto de 25 de janeiro de 1934, a Universidade de São Paulo, constituída das escolas superiores profissionais existentes, de uma Faculdade de Ciências Econômicas, de uma Faculdade de Educação, e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo plano elaborado por uma comissão de que foi relator o autor desta obra e fazia parte, entre outros, *Júlio de Mesquita Filho*, o mais ardente propugnador da ideia da criação de uma universidade em São Paulo. Já o Governo Provisório, por proposta de *Francisco Campos*, instituíra o regime universitário e baixara, em 1931, o primeiro decreto, regulando as universidades brasileiras. Um grande passo, sem dúvida, na política escolar da Nação. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 679, grifo do autor).

Em um estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, em 25 de janeiro de 1954, Azevedo ressaltou que o “movimento da ideia de universidade” não poderia ser considerado uma “ideia em marcha”, pois apesar das campanhas e dos debates parlamentares, não houve, na acepção da palavra, “nenhuma campanha vigorosamente sustentada que chegasse a inseri-la no movimento do real”. Além disso, o educador pontuou que, nos decênios seguintes do período republicano, “nem o prestígio de Benjamin Constant”, “nem a impetuosidade de J. J. Seabra”, ou o próprio “bom senso de Azevedo Sodré”, tampouco a “diserta eloquência de Gastão da Cunha” e “nem a dialética cerrada de Erico Coelho” conseguiram algum movimento de maior expressão dentro das tribunas parlamentares ou que se desencadeasse uma ação considerável de opinião para a criação das instituições universitárias. Mesmo que, em 1915, tenha sido realizada a reforma Carlos Maximiliano, que autorizava o governo a organizar uma “Universidade” a partir dos tradicionais cursos profissionalizantes existentes, foi somente a partir de 1920 que se criou a Universidade do Rio de Janeiro, com a organização de institutos preexistentes e de formação profissional estruturados em uma justaposição de faculdades e institutos. Nas palavras de Azevedo ([1954] 1958d):

[...] antes dessa iniciativa do governo provisório em 1931, e mesmo antes da criação da Universidade de Minas Gerais, em 1927, e da do Rio de Janeiro, em 1920, já nos batíamos em São Paulo por uma Universidade que tivesse, como eixo de gravitação de todo sistema, uma Faculdade destinada a ser um centro de cultura filosófica e literária e foco poderoso de atividades científicas. (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 126).

No entanto, um momento decisivo na história das universidades ocorreu em 1931, quando foram instituídos, por meio de um “sábio decreto-lei”, o “regime universitário” e os próprios *Estatutos das Universidades Brasileiras*, elaborados por Francisco Campos, então ministro da Educação, que foi referendado por Getúlio Vargas, abrindo “perspectivas à organização do verdadeiro ensino universitário”. Para Cardoso (1982), a “grande obra de reconstrução” e o “espírito universitário” não partem necessariamente do “movimento de renovação educacional” que o *Manifesto* propôs, nem do projeto de “reconstrução de São Paulo e da nacionalidade”. A referida autora destaca que “estes projetos não partem do Decreto de 31, pelo contrário, a ele se opõem política e ideologicamente.” (CARDOSO, 1982, p. 97). Ela complementa:



Isto fica mais evidente quando se pensa no projeto da Universidade, definido no primeiro momento, como um projeto da Comunhão paulista ilustrada, com todos os significados a ele atribuídos. Junte-se a isso o fato de em abril de 1931 já estar se configurando o afastamento de “São Paulo”, do Partido Democrático e do “grupo do *Estado*”, do poder. O que fica evidente é que o “grupo do Estado” não tem acesso, nesta época, ao controle da iniciativa educacional, realizada pelo Governo Provisório através de Francisco Campos, e que, a partir de agora, a criação de uma universidade em São Paulo deverá necessariamente ser feita nos moldes do Decreto de 1931. (CARDOSO, 1982, p. 98).

Mesmo que a movimentação para a criação da universidade não derivasse do Decreto de 1931 e do Manifesto de 1932, tais iniciativas deram fôlego à “ideia de universidade” que começou a tomar corpo no formato e na organização do verdadeiro ensino universitário a partir de uma Faculdade que se constituísse em um “centro de cultura filosófica e literária e foco poderoso de atividades científicas”, algo que encontraria uma certa expressão na USP. Azevedo ([1954] 1958d) explica:

Foi a de São Paulo, criada em 1934, a primeira sobre esse tipo que se fundou no país. Três contínuos lustros fio a fio nos correram de esforços e pelejas incessantes, para atingirmos, naquele ano, a realização desse ideal, senão na sua plenitude (pois estamos ainda longe de alcançá-lo), certamente com maiores probabilidades de êxito. As dificuldades que, na áspera jornada, tivemos de arrostar, quebrando lanças em favor de uma causa que deixava a alguns prevenidos, outros em oposição e que quase todos indiferentes, faziam-nos lembrar o caminho não menos fragoso que percorreu a mesma ideia, no império e na primeira república, e as tentativas que se frustraram, nessa longa história, constituída mais de derrotas do que de vitórias. Se, em tão dilatado período, não houve governo, imperial ou republicano, que tomasse a peito a concretização do ideal alimentado há mais de um século, as providências que se sucederam no decênio de 1920 a 1931, pareciam confirmar as esperanças, renovadas, de que acabasse por triunfar sobre os obstáculos ao parecer invencíveis e inserir-se nos quadros da cultura nacional. Em vez de deslizar-se à tona de debates e projetos, em torneios oratórios, em que luziam, sem deixarem vestígios, sobre a superfície móvel, suas efêmeras cintilações, já se preparava, desta vez, para descer ao fundo da realidade e inscrever-se, afinal, como uma nova constelação no mapa das instituições escolares. (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 126-127).

A criação das universidades, na visão do autor, deu-se à “base das dúvidas”, das “objeções” e das “resistências”, pois a “paisagem cultural do país” ainda estava ameahada, desde a colônia, pela “mentalidade livresca” e pelo “espírito de improvisação e de aventura”. Foi apenas com a criação dos cursos profissionalizantes no século XIX que se tiraram um tanto da suposta monotonia o “único elemento de renovação” educacional. Assim, a “cultura superior” logo seria contaminada por essa mentalidade e “tendência literária”, que se desenvolveram e se expandiram nos meios acadêmicos por meio de gêneros considerados brilhantes (poesia, novela, conto,

eloquência profana e sagrada), em que acadêmicos eram devotados mais à “inspiração do que ao estudo”. Disse decorreu o preconceito contra às “tendências científicas”, baseada na observação, na pesquisa e no estudo pautado pela verdadeira “compreensão científica das coisas”, e uma das supostas resistências para a criação centros universitários no país.

Mesmo que a compreensão científica supostamente “nunca te[nha] sido gênero de largas simpatias”, as universidades seriam criadas não somente para desenvolver o país no plano econômico e educacional, mas para criar uma mentalidade capaz de solucionar os problemas nacionais a partir da pesquisa. A mentalidade que se almejava era “avessa” à tradição dos “estudos intensivos e metódicos”, como a “especulação filosófica” e o próprio espírito “crítico e experimental”, pois “faltavam fontes” e os “estímulos necessários” para a especialização de alto nível. Na visão de Azevedo ([1954] 1958d):

O que, pois, se pretendeu promover, com a criação da Universidade, era importante mudança de orientação, uma pequena revolução intelectual. Parecia-nos que já podia ser aspiração oportuna o que antes se afigurava a todos projeto ambicioso. Mas seria preciso ou ao menos conveniente, para erguê-la, sobre os sólidos alicerces, proceder a uma larga sondagem, em debate público, e preparar a opinião, ainda totalmente desinteressada do problema universitário como, de modo geral, das questões referentes à educação. Daí o Inquérito que, para “O Estado de S. Paulo” me solicitou em 1928 [1926] Júlio de Mesquita Filho, em quem, por sua devoção aos progressos da cultura e pela clara inteligência do papel das Universidades no conjunto das instituições democráticas, encontrava a ideia universitária um dos lidadores mais tenazes de sua propaganda e um de seus mais antigos e fiéis propugnadores (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 127-128).

Além do mencionado *Inventário de 1926*, outro momento que gerou expressivas repercussões foi o movimento desencadeado com a publicação do *Manifesto de 1932*, com a redação a cargo de Fernando de Azevedo, já envolvido nos debates pela criação das universidades. De acordo com Pagni (2000), o *Manifesto* não poderia ter ficado em melhores mãos, na percepção de seus signatários, pois, além de convidar para assinar alguns dos principais expoentes da intelectualidade, seu redator tinha uma boa relação com a imprensa paulista. O pesquisador complementa:

O próprio Fernando de Azevedo teve um papel fundamental nessas campanhas, com a publicação de seu inquérito sobre a educação pública, em 1926, no jornal *O Estado de S. Paulo*. É bastante provável que a publicação do Manifesto na imprensa tenha sido facilitada não apenas em decorrência

da relação de Fernando de Azevedo com a imprensa, mas também pela importância dada à questão educacional nos periódicos da época, pelo fato de o Manifesto trazer um projeto político e pedagógico simpático a alguns setores sociais e por ter como seus signatários figuras ilustres. (PAGNI, 2000, p. 82).

A publicação do *Manifesto de 1932* foi um movimento promissor para a retomada e para o reforço em prol da criação das universidades, e, conforme enfatizou Azevedo, “era preciso aproveitá-lo” para firmar o movimento em defesa da criação das universidades. Contudo, como destaca Irene Cardoso (1982), a criação da Universidade não era uma *simples* expressão do movimento da Escola Nova e do *Manifesto de 1932*. O “surto inspirador” do documento de 1932, que se originou desde o *Inquérito* de 1926, foi fruto das discussões promovidas no projeto da Comunhão e que já estavam nas pautas e nas atividades da própria Liga Nacionalista de São Paulo.

Na visão de Limongi (1998), a chamada Liga Nacionalista de São Paulo foi uma sede responsável pela congregação de diversos expoentes que, anos depois, vincularam-se ao chamado grupo do *Estado* até a publicação de *A crise nacional*, obra de Júlio de Mesquita Filho, em 1925, na qual o autor também defendia que a universidade seria a primeira e mais urgente reivindicação para a reforma nacional. Nesse sentido, como o próprio nome designava, a “Liga Nacionalista” preocupava-se com a nacionalização, marcando debates e campanhas de caráter civista, ou seja, que caracterizaram o debate político com posicionamentos contrários ao domínio do estrangeiro no país e com oposições aos processos de marginalização política enfrentados nacionalmente. Assim sendo, defendiam o chamado “voto secreto”, abrindo carreira política para os chamados “homens de capacidade”. Segundo Limongi (1988):

A Liga Nacionalista foi fundada em São Paulo, em julho de 1917, um ano e meio após a Liga de Defesa Nacional, sediada no Rio, tendo sido Rui Barbosa seu primeiro presidente. O discurso pronunciado por Olavo Bilac, em 1915, na condição de paraninfo da turma de formandos da Faculdade de Direito de São Paulo, como é fartamente sabido, deu origem aos dois movimentos. (LIMONGI, 1988, p. 58).

O debate educacional em voga no jornal *O Estado de S. Paulo* tinha antecedentes nas discussões promovidas pela Liga Nacionalista, porém, a redação do decreto de criação da universidade teria incorporado fundamentos, princípios e proposições das iniciativas do *Manifesto*. Cardoso (1984) ressalta que:

No momento em que a Universidade é criada, Fernando de Azevedo está no “grupo do *Estado*” no empreendimento, realizando o projeto da Comunhão. A concepção que defende de universidade no *Manifesto* e demais textos, é a concepção da Universidade da Comunhão. Convém não esquecer, entretanto, a sua relativa autonomia em relação ao “grupo do *Estado*”, expressa nas demais iniciativas que realiza (Reforma da Instrução Pública no Distrito Federal, em 1927, e a sua ligação e presença no núcleo dos educadores da Escola Nova, ao lado de Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Almeida Júnior, dentre outros, elementos sem ligação com o “grupo do Estado”). (CARDOSO, 1984, p. 105, grifo da autora).

Houve, portanto, uma tentativa anterior de criar a USP, em 1932, em sintonia com o “clima de renovação educacional” promovido pelo *Manifesto*, sendo posteriormente convocada uma comissão composta por Laudo de Camargo, interventor em São Paulo, por Almeida Junior Prado, professor da Faculdade de Medicina (também convidado para o cargo de secretário de Educação de São Paulo), por Fernando de Azevedo, por Júlio de Mesquita Filho, por Alcântara Machado, por Raul Briquet e por Lúcio.

Apesar dos preparativos e das mobilizações da comissão em defesa do projeto, os debates ficaram apenas nas “questões preliminares”. Devido aos desdobramentos ocasionados pela Revolução de 32, ocorreram várias incertezas que abalaram a política brasileira, e o projeto universitário não chegou a “nenhuma conclusão definitiva”, tornando-se inviável naquele momento. Dentre as razões que culminaram na falta de viabilização, destacam-se: “a revolução de 32; a prisão e o desterro de seus chefes; a decepção amarga de São Paulo que se reergue, na sua altiva soledade, mirando-se com orgulho no heroísmo de seus filhos; a longa ausência de companheiros e amigos.” (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 129).

Mesmo com a eventual interrupção das reuniões universitárias, com a eclosão da Revolução de 32, com o momento desfavorável a São Paulo e com o exílio dos seus integrantes, em especial, de Júlio de Mesquita Filho, o projeto universitário continuou sendo gestado em articulações com Paulo Duarte, conforme assinalou Schwartzman (1979). Nesse aspecto, os momentos seguintes envolveram a publicação do *Manifesto* e as lutas pela criação das universidades, denunciando a “falta de uma cultura universitária” e de um “conceito moderno de Universidade” no Brasil. Isso apontava e reforçava em seu horizonte de expectativas que as universidades teriam “a tríplice função que lhes é essencial”, isto é, de “elaborar e criar

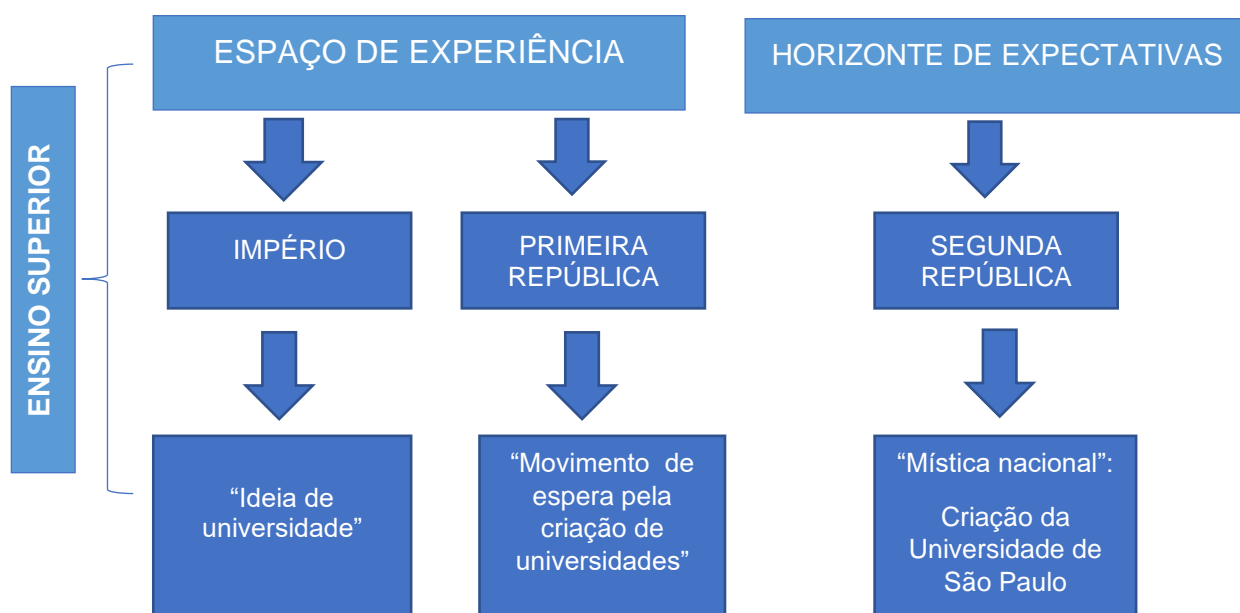
ciência pela pesquisa”, do mais alto nível, divulgando-a em todos os meios e na variedade de seus institutos.

Nos escritos de Azevedo, a década de 1930 foi considerada promissora, pois foi marcada pela regulamentação dessas instituições pelo Estado, tendo em vista uma nova organização a partir da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, pautada pelos princípios da pesquisa científica e desinteressada, a qual se constituiu no “nervo central” das propostas modernas de ensino superior no Brasil. A USP foi o modelo de universidade cuja criação resultou de empreendimentos e de campanhas realizadas por Fernando de Azevedo, em sintonia com o grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Contudo, a criação dessa instituição de ensino, ao longo de sua história, revelou discrepâncias, dissonâncias e acirradas disputas entre os diversos grupos de professores e intelectuais em torno da semântica do conceito de universidade, aspecto que consideramos no terceiro capítulo desta tese.

O capítulo que agora se encerra está relacionado ao objetivo e ao problema da tese, a partir dos quais buscamos explicitar o conceito de universidade elaborado e sistematizado por Fernando de Azevedo, tomando os termos antitéticos à própria experiência de ensino superior no Brasil do século XIX e das primeiras décadas do século XX. Com base nas reflexões propostas, constatamos que no Império e na República apresentaram-se diversas iniciativas em defesa da *ideia da criação das universidades*, porém, não houve “instituições universitárias” nesses períodos, mas sim cursos técnicos que supostamente teriam herdado os mesmos “vícios” característicos dos tempos de dom João VI, ou seja, um predomínio da “cultura bacharelesca”, do “diletantismo”, da “erudição”, da “profissionalização” e da elite de *débateurs*. Isso, por sua vez, marcou a ausência de um projeto consistente de universidade, tendo em vista as concepções modernas de Ciência e de pesquisa a partir da remodelação dos espaços com laboratórios e professores preparados para a pesquisa científica e desinteressada, contribuindo com a formação das novas mentalidades voltada à renovação e composição dos quadros dirigentes nacionais.

A figura a seguir, apresenta uma síntese do espaço de experiência e do horizonte de expectativas da história do conceito de universidade para Fernando de Azevedo.

FIGURA 3 - ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS: NA TESSITURA DO PROJETO UNIVERSITÁRIO DE FERNANDO DE AZEVEDO



Fonte: O autor.

Com o advento do movimento republicano, já nas pautas intelectuais desde o Império, formaram-se pródigas iniciativas de espera e de defesa pela criação de universidades e pela instrução pública. Os movimentos estavam alinhados aos propósitos, aos princípios e às reivindicações da chamada “Geração de 1870”, que propunha projetos, petições, artigos e debates parlamentares voltados à ideia de criação das universidades. No entanto, havia intelectuais ligados ao Estado que criticavam a criação das universidades, com base em argumentos que apontavam a inviabilidade das instituições em solo brasileiro, uma vez que o país não dispunha de condições para arcar com tão alto empreendimento. Outros expoentes intelectuais contestavam a criação e se opunham aos projetos universitários, alertando para a um possível monopólio estatal. Esses, fundamentados na doutrina positivista de Comte, afirmavam que o país estaria na “fase teológica” e “metafísica” e não em um momento avançado e “positivo” para a criação dessas instituições no país.

A crítica ao espaço de experiência do ensino superior abriu novos horizontes de expectativas em defesa de um novo conceito de universidade, tendo em vista a formação de uma mística nacional, projeto que ganhou a agenda das preocupações

de Azevedo nos eventos, nas petições, nas conferências e nos debates pela criação da USP na década de 1930, conforme discutimos no próximo capítulo.

### CAPÍTULO 3

#### UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: ENTRE O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA E O HORIZONTE DE EXPECTATIVA

A década de 1930 ficou marcada por momentos de debate em torno das políticas educacionais e um intenso movimento político-educacional voltado à criação de universidades, com destaque para a cidade de São Paulo, que almejou a primazia econômica, política, cultural e educacional no cenário nacional, bem como a reconquista de suas posições e o domínio político no cenário brasileiro. Assim, houve uma série de discussões, planos, projetos e ações intelectuais que fomentavam, defendiam e destacavam a urgência de universidades no país.

Tal empreendimento voltado à criação de universidades dedicadas à pesquisa e à produção científica estava sintonizado com as discussões universitárias internacionais de países europeus e americanos. Por exemplo, na Espanha, onde o ensino superior, organizado sob o modelo de universidades, já era uma realidade. No Brasil, a organização e a estruturação do ensino superior, nos cânones e no modelo de universidade moderna, ocorreram apenas em 1934, com a experiência da USP, decorrentes de uma série de articulações e de intervenções políticas e intelectuais lideradas pelo grupo da Comunhão Paulista.

Em harmonia com tais debates, foram criadas as primeiras experiências universitárias sob o nome de “universidade” na década de 1920, contudo, essa organização revelou-se uma justaposição das antigas escolas e dos antigos institutos profissionalizantes que não se articulavam entre si e tampouco correspondiam ao horizonte de expectativas de uma universidade pública, gratuita e laica, em conformidade com as premissas defendidas por Azevedo e pelos demais integrantes do grupo da Comunhão Paulista liderado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*. No horizonte de expectativas da Comunhão e no projeto sistematizado por Azevedo, organizou-se a FFCL, que seria voltada à formação de professores secundaristas em nível superior com base na pesquisa científica e desinteressada, uma de suas formulações mais almejadas.

Não obstante isso, *pari passu* à formação do professor secundário apontavam-se as limitações da formação pedagógica precária e incipiente do docente primário e secundário. A incorporação do IE à universidade, por iniciativa de Azevedo,



cumpriu a tríplice função da formação profissional do professor primário, secundário e de administradores escolares, constituindo-se na primeira experiência universitária de docentes e administradores escolares em nível superior com base na pesquisa científica e do estudo da literatura pedagógica, além dos próprios conhecimentos e saberes advindos das Ciências da Educação.

A formação de professores foi posta no centro das preocupações no projeto universitário de Fernando de Azevedo, pois discutiu-se a necessidade de uma nova geração de professores e pesquisadores, os quais teriam papel importante no desenvolvimento da Ciência e das vocações, tendo em vista a renovação dos quadros dirigentes e a necessária “circulação das elites”, consideradas indispensáveis no processo de reconstrução e da mística nacional. Diversos intelectuais ratificaram a defesa da formação universitária docente, contudo, divergiam quanto ao conteúdo a ser ensinado: ora alguns apontavam a defesa da Ciência a partir do estudo desinteressado, ora que ensino deveria estar fundamentado em princípios e valores morais cristãos.

O projeto universitário moderno de Azevedo revelou disputas de poder e posições antitéticas entre pesquisadores e estudantes das antigas escolas profissionalizantes, desencadeando conflitos intermediados por interesses, conveniências e pressões governamentais ou mesmo em decorrência das expectativas da Igreja Católica, que intencionava uma restauração mais efetiva de seus princípios nas instituições e no mundo social. A intenção deste capítulo é posicionar as experiências da FFCL, do IE e a ideia de pesquisa científica e desinteressada no âmbito do conceito de universidade proposto por Azevedo.

### 3.1 ALMA MATER DA UNIVERSIDADE: A FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (FFCL)

As tomadas de posição dos intelectuais não têm uma “determinação mecânica”, mas estão associadas aos condicionantes do campo intelectual. Dessa forma, o intelectual constrói seu “projeto criador” em função e sintonizado com as condições e as “possibilidades disponíveis” a partir de categorias inscritas em seu *habitus*. No caso de Fernando de Azevedo, um dos momentos expressivos de sua trajetória foi a atuação como diretor da FFCL, em 1941. Nesse contexto, a elite

intelectual assumia, conforme menciona Miceli (2001), cargos na cúpula do Executivo para ocupar postos de destaque, além de desfrutar das garantias mais sólidas de legitimação nas instâncias do poder central. Outros, por sua vez, angariavam “cargos de confiança”, aos quais eram destinadas as ocupações de chefes, de auxiliares de gabinete, de secretários ou mesmo em institutos e departamentos, isto é, nos mais diversos aparelhos estatais. Nas palavras de Miceli (2001):

Esse grupo de ‘confiança’ abriga tanto os protótipos do funcionário-escritor como algumas figuras de projeção entre os próprios intelectuais. Os primeiros eram, muitos deles, escritores apagados, cronistas da vida intelectual, ou então praticantes em gêneros da chamada sublitteratura, polígrafos que dispersaram seus investimentos em função de modismos e das encomendas difusas com que procuravam retribuir os favores de seus protetores no serviço público, e por todas essas razões aliados dos assentamentos da história e da crítica literária. Os escritores-funcionários mantêm uma relação exatamente inversa com os chefes políticos sob cujos ditames se deixam abrigar. Situados entre os objetos de devoção da crítica militante nos aparelhos de celebração que circulam entre as “panelas” de letrados, buscam minimizar o quanto suas obras devem aos laços clientelísticos de que são beneficiários. Afinal, eles são os grandes interessados em corroborar a imagem de que suas obras pouco devem às servidões do mundo temporal. (MICELI, 2001, p. 212).

Fernando de Azevedo, que estava engajado no projeto moderno de universidade, integrou a rede de intelectuais da elite paulista desde a década de 1920, foi incumbido da direção da referida faculdade. No discurso de posse ao cargo de diretor da FFCL, pronunciado no dia 19 de julho de 1941, o intelectual revelou essa faceta de sua trajetória educacional na vida pública, ao afirmar que a sua nomeação ao cargo era uma “demonstração de confiança” do secretário da Educação e da Saúde, José Rodrigues Alves Sobrinho:

A Faculdade, a cuja direção me elevou a honrosa estima do senhor Secretário de Educação e Saúde e do sr. Interventor Federal no Estado de São Paulo, exerce, como sabeis, no sistema universitário, uma função específica que a distingue de todas as outras. Não se trata, certamente, de uma superioridade de nível, mas apenas de uma diferença de natureza. Enquanto cada uma das instituições que compõem o sistema apresenta feição nitidamente profissional, a nossa Faculdade destina-se a desenvolver em altura os estudos literários e científicos, livres e desinteressados, sem nenhuma ideia de aplicação. Propondo-se a impelir ao mais alto nível a especialização intelectual, em cada um dos setores do vasto domínio dos conhecimentos humanos, e associando, no mesmo instituto e sob direção comum, o ensino filosóficos, literário e científico ela tende a estabelecer em lugar do antagonismo, a harmonia e o concurso entre ramos de estudos que são destinados a fortalecer-se mutuamente, no desenvolvimento da cultura nacional. (AZEVEDO, 1941, p. 91-92).

Nessa atmosfera, uma parcela majoritária de intelectuais continuou ingressando nas fileiras da burocracia estatal ou no magistério superior. Em vista disso, o poder central esteve engajado em projetos que almejavam não apenas a escolarização da população, mas também a criação de Faculdade de Filosofia (MICELI, 2001). Fernando de Azevedo, além de propor o projeto de universidade em sintonia com os interesses gestados pela Comunhão Paulista, apresentava a criação de uma FFCL como uma espécie de centro dos estudos e de pesquisas destinados à renovação da cultura nacional, no intuito de “formar pesquisadores entusiastas”, considerando o “culto puro da verdade”, a fé e o poder da inteligência, o desejo de ser útil na formação de uma nova geração de pesquisadores a partir da ciência e da cultura, a fim de servir à causa da educação nacional e a uma espécie de desprezo ao ensino de teorias. Ele argumentava:

A ideia de que a Faculdade de Filosofia constitui o núcleo ou, se o quiserem, a coluna mestra do sistema universitário, ao invés de encontrar oposição, já é acolhida, fora do círculo restrito de nossos professores, por todos aqueles que refletem seriamente sobre as instituições universitárias e reconhecem o papel que atribuímos à nossa Faculdade e é de suma importância na renovação da cultura nacional. (AZEVEDO, 1941, p. 94-95).

Em um estudo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, no dia 25 de janeiro de 1954, edição comemorativa do 4º Centenário da Fundação de São Paulo, Azevedo afirmou que foi a partir dos Estatutos Universitários, elaborados por Francisco Campos, que a “ideia de universidade” ganhou o verdadeiro sentido, pois previa que a organização das Faculdades deveria garantir “à base de dúvidas”, “objeções” e “resistências” diante da “mentalidade livresca e retórica”, substituindo-a pelo “espírito de improvisação, aventura, caminhando a partir de “tendências libertárias”. Ele complementa:

Daí o preconceito que se notava no Brasil “contra a literatura baseada, no estudo e na compreensão científica das coisas” e um certo desinteresse pelo ensaio que “nunca foi gênero de largas simpatias” e, nas justas palavras de Montenegro, “exige uma liga mais forte do pensamento, um espírito mais precavido contra os entusiasmos da inspiração”. A mentalidade que se formara e a Universidade se propunha modificar, manifestava-se tão avessa aos estudos intensivos e metódicos, em campos limitados, como à especulação filosófica e ao espírito crítico e experimental. Às poucas vocações filosóficas e científicas que não encontravam onde se prepararem, para cederem aos seus gostos e aos seus impulsos, faltavam as fontes e os estímulos necessários para uma especialização em alto nível: se o talento de alguns não os deixava rastejarem muito, as circunstâncias não lhes

permitted, for this very reason, to rise very high. (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 127).

O objetivo da criação da universidade era promover uma “revolução intelectual”, por isso a proposição do *Inquérito de 1926*, que denunciou a ausência de universidades. Contudo, ainda não havia sido formado um movimento bastante forte para impor a criação de cursos universitários. Nessa atmosfera intelectual, Júlio de Mesquita Filho foi um dos que defendeu a criação da USP. Eis o relato de Fernando de Azevedo sobre esses fatos:

Certo dia, chamou-me ao telefone para dar uma notícia e reclamar novamente minha colaboração. Laudo de Camargo, Interventor em São Paulo, convidava para o cargo de Secretário da Educação Antônio de Almeida Prado, professor da Faculdade de Medicina. Em uma de suas palestras com o ilustre médico a quem em boa hora se cometera a pasta de educação, assentara o novo Secretário designar uma comissão de que fariam parte, além do autor deste trabalho, Júlio de Mesquita Filho, Alcântara Machado, Raul Briquet e Lúcio Rodrigues para organizar o projeto de nosso sistema universitário. Era em meados de 1932. A comissão foi, de fato, constituída e, como seu relator, coube-me a tarefa de convocar os membros e fixar-lhe o plano de um trabalho. Mas tiveram certa duração suas atividades; e, nas poucas reuniões que se realizaram na biblioteca da antiga Escola Normal, da Praça da República, não houve tempo senão para ventilar questões preliminares, de cuja solução dependia a forma a ser dada à futura Universidade. A revolução paulista que estalou a 9 de julho veio pôr termo a seus trabalhos que apenas se iniciaram sem nenhuma conclusão positiva das rápidas conversações sobre a matéria. Mais uma vez recuava, a nosso pesar, a perspectiva que parecia avizinhar-me, da criação da primeira Universidade de São Paulo (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 128-129).

O intelectual relata que, nesse ínterim, o *Manifesto dos Pioneiros*, cujo subtítulo era *Reconstrução educacional no Brasil*, funcionou como uma espécie de catalisador no debate de criação das universidades, alçando tais instituições como parte de um “plano completo de educação” com a função essencial de “elaborar ou criar ciência” pela pesquisa, cuja missão primordial era não apenas “transmiti-la, pelo ensino de alto nível”, mas também divulgá-la por meio da organização de suas faculdades ou institutos. No referido documento, Azevedo propôs a universidade como uma “peça-chave” do projeto de reconstrução nacional, que deveria levar em conta e se constituir como uma espécie de *continuum* dos seguintes níveis de ensino: escola infantil (ou pré-primária), escola primária, escola secundária e superior (ou universitária). Ela deveria promover, desse modo, uma profunda reforma integral de organização dos métodos e de toda a educação natural do ser humano. A organização da proposta era esta:

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com os 3 ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 73).

A sua proposição pode ser observada no quadro demonstrativo a seguir.

QUADRO 11 - PROPOSTA EDUCACIONAL UNIVERSITÁRIA NO MANIFESTO DE 1932

PLANO EDUCACIONAL DO MANIFESTO DE 1932: O LUGAR DA UNIVERSIDADE PÚBLICA	
Nível de ensino	Proposta
Escola infantil (ou pré-primária) 4-6 anos	Esses níveis de ensino deveriam ser organizados como uma espécie de "Continuação ininterrupta de esforços criadores", levando à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, por meio da aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, das investigações científicas.
Escola primária 7-12 anos	
Escola secundária 12-18 anos	
Ensino superior (universidade) 18 anos	Considerado o "ápice de todas as instituições educativas", deveria formar as elites de pensadores, os sábios, os cientistas, os técnicos, e os educadores com vistas à resolução de problemas científicos, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Além disso, deveria desempenhar a tríplice função que lhe cabe, a de elaboradora ou criadora de Ciência (investigação), a de docente ou transmissora de conhecimentos (Ciência feita) e a de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das Ciências e das Artes.

Fonte: Elaborado com base em: AZEVEDO, Fernando de, *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. Edições Melhoramentos. 1958b. p. 55-81.

Observamos, no quadro, que a educação assumia feições de um todo organizado. Essa estruturação seria uma das condições fundamentais para

empreender o projeto universitário em sua amplitude. Em outro manifesto, intitulado *Fundadores da Universidade de São Paulo* (1952), Azevedo argumentou que essa nova organização educacional teria por meta fundamental “formar bons espíritos e bons cidadãos”, a fim de montar uma nova organização escolar organicamente articulada, assumindo feições de um plano completo de educação pública. Para o intelectual, uma das “falhas do sistema escolar” era a existência de faculdades voltadas ao preparo profissionalizante. Azevedo afirmou que era urgente a criação de universidades dispostas à “transmissão da cultura filosófica, científica e literária desinteressadas da pesquisa e a descoberta”. Em sua visão:

O que então havia eram institutos de especialização profissional, destinados particularmente à preparação de advogados, médicos e engenheiros, e em alguns dos quais, os mais antigos no país, se formavam nossas elites e de que saíram, para ilustrarem as respectivas profissões ou se dispersarem, honrando-os e engrandecendo-os, por outros domínios de atividade como as letras e o jornalismo, a magistratura e a política, figuras de primeira ordem que já se incorporaram à história nacional. Era preciso, pois, alargar e completar o sistema, integrado nele, para constituir a Universidade, a instituição que lhe faltava, - a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que se engarfou no velho e glorioso de então, e não se compreendeu por essa época nem ainda hoje, em toda a sua profundidade e na extensão de suas consequências. (AZEVEDO, 1952, p. 113).

Esse novo conceito de educação e de universidade defendido no *Manifesto* também encontrava ressonância na própria tentativa de São Paulo projetar-se como modelo econômico e político no Brasil, algo que estava em pauta desde o Movimento de 1930, pois um dos objetivos da Revolução de 30 foi criar condições para a expansão do capitalismo no Brasil, o qual vinha sendo entravado pelo domínio das oligarquias (FAUSTO, 1979). Dessa forma, havia, conforme reforça Capelato (1981), insatisfações com o domínio político das oligarquias e com relação ao centralismo que se manifestava constantemente, porém:

Não se pode explicar a Revolução de 1930 somente a partir da crise política que se manifestou no final da década de 20; a crise mundial de 1929 representou seu papel na eclosão do movimento, pois veio acentuar as dificuldades com que se vinha defrontando o principal setor da economia brasileira, o café. (CAPELATO; PRADO, 1979, p. 38).

O Movimento de 1930 era resultado do enfraquecimento das bases federalistas, o que desencadeou respostas às necessidades de reformulação do Estado como sistema orgânico, passando a exigir atuação não somente dos focos

regionais, mas também determinando a transferência do poder político dos estados para a União. Dessa forma, na ótica de Capelato e Prado (1979):

Orientados por essa concepção de Estado – descentralização –, os representantes do jornal reagiram à tendência centralizadora do final da República, por considerá-la um obstáculo ao progresso das unidades mais evoluídas da federação. Essa tendência centralizadora era compreendida como desvio à evolução natural da política brasileira, que impedia ao país de atingir o estágio já alcançado pelos Estados Unidos da América do Norte – a maior República do universo – eleita pelo periódico como modelo de realização democrática. (CAPELATO; PRADO, 1979, p. 28).

Rodrigues (2010) problematizou que, apesar de saírem supostamente vitoriosos do Movimento de 1930, os “democráticos” teriam também se decepcionado com os rumos da política varguista. Em decorrência disso, aglutinaram-se em outros partidos políticos frustrados com as decisões e as imposições do governo, buscando acionar os veículos de comunicação<sup>140</sup> para sensibilizar o povo paulista para a causa de São Paulo. Clamaram, desse modo, por princípios calcados na família, na ordem e na moralidade. De acordo com Henrique Esteves (2017):

Dados os conflitos entre republicanos civilistas e os positivistas militaristas nas primeiras décadas do século XX, é imprescindível a consideração de três novos pontos de confronto entre os grupos políticos que compreendiam o aspecto educacional em conjunto com o papel da imprensa e a consolidação da elite intelectual enquanto classe dirigente da Nação. Os pontos são: a criação do Partido Democrático (PD), em 1926, como partido de oposição à oligarquia representada pelo Partido Republicano Paulista (PRP); a derrota da oligarquia cafeeira para uma frente ampla e heterogênea, em 1930, e que tinha Getúlio Vargas como liderança; e a insurreição da Frente Única Paulista (FUP), em 1932, uma aliança entre o PD e o PRP que reivindicou o retorno da autonomia política de São Paulo e o protecionismo às atividades econômicas da elite paulista. (ESTEVES, 2017, p. 16).

O Movimento de 1932 surgiu como uma “explosão do regionalismo” a partir de uma tentativa desesperada de submeter o governo ao seu comando, como argumentam Capelato e Prado (1979) em *Bravo Matutino*. Em outro estudo, Capelato (1981) considerou que dois elementos se destacaram no movimento constitucionalista: a luta em prol da ordem em São Paulo, defendendo-se a Liberdade, o Direito e a Lei, a fim de reestabelecer na Constituição os direitos de igualdade e de

---

<sup>140</sup> Nesse sentido, a propaganda, feita por meio das rádios, da imprensa e dos oradores, teria sido uma excelente arma de luta ao veicular artimanhas ideológicas como a participação de todo o povo, a volta ao regime da lei e a paulistanidade que, além de coibirem a ascensão popular, camuflando os conflitos sociais mais gerais, também promoveriam o regionalismo e o sentimento de superioridade paulista, essenciais na mobilização proselitista (RODRIGUES, 2010, p. 137).

liberdade individual; a nomeação de um paulista, civil e membro do Partido, para a Interventoria, o que teve grande mobilização na “causa paulista”, pois imprimiu-se ao movimento o caráter de ação e de rompimento com o passado, instaurando uma nova etapa na vida do país que procurava legitimar, no conjunto social, uma classe social, a dos paulistas, invocando princípios burgueses a partir da família, do direito à propriedade, à liberdade, à nacionalidade e à religião, aspectos que dariam assento à nação. A classe paulista almejava recuperar a autonomia de São Paulo e, conseqüentemente, garantir seus interesses e controle em relação ao Estado. Dessa forma, em seu clássico *O movimento de 1932 e a causa paulista*, Capelato (1981) destaca que:

Não se pode negar que em 32 houve conflito no seio da classe dominante. O setor paulista lutou contra outra fração da classe que conquistara o poder em 30. Como procuramos mostrar, as divergências eram de natureza política, envolviam interesses econômicos e discordâncias no âmbito da questão social. A classe dominante paulista, adepta do liberalismo, se insurgiu contra o processo de centralização do poder, contra o impedimento da livre circulação de mercadorias, contra a interferência do Estado nas relações entre as classes. (CAPELATO, 1981, p. 83).

Para a autora, esse movimento mobilizou vários intelectuais: Monteiro Lobato, Cassiano Ricardo, Paulo Setúbal, Mário de Andrade, Guilherme de Almeida, Guiomar Novais Pinto, Camargo Guarnieri, Victor Brecheret, Belmont e muitos outros. Além disso, a presença de indígenas e de negros no movimento foi bastante enaltecida, “tendo em vista ‘a causa de São Paulo’, a classe dominante paulista deixou de lado, em seu discurso, os preconceitos raciais, sempre tão presentes em sua ideologia.” (CAPELATO, 1981, p. 29).

Diversos grupos de trabalhadores, dos setores agrário, do comércio e da indústria, participavam de iniciativas de mobilização social em defesa da Ordem, manifestando-se contra o comunismo na grande imprensa e enaltecendo a mulher como a provedora do lar, sendo ela uma das responsáveis no processo de regeneração social. Nesse debate, os meios de comunicação foram acionados como estratégia de persuasão e de “domínio das consciências”, por meio de manifestos, panfletos, comícios, jornais e rádios que conclamavam São Paulo e o Brasil a pegarem suas armas em defesa da nação. Nesse contexto, os termos “revolução” e “constitucionalista” tiveram grande ressonância e significado semântico no movimento de 1932, conforme indica Rodrigues (2010):



Os termos *Revolução* e *Constitucionalista*, por exemplo, empregados pelos combatentes paulistas são emblemáticos, pois evocam tanto as ideias de criação de *algo inteiramente novo* para a sociedade, quanto o valor de liberdade civil que, considerados na luta contra o Governo Provisório, indicariam a extensão dos ideais de São Paulo contra a *anarquia que impregnava o país desde a Revolução de 1930* e, ao mesmo tempo, legitimam simbolicamente a causa em pugna. Na mesma medida, *sedição* e *rebeldia*, cunhados pelo Governo Provisório, também intentam desqualificar os acontecimentos, representando-os como movimento de poucos, agindo, sobretudo, por desavenças políticas. (RODRIGUES, 2010, p. 129, grifo do autor).

O jornal *O Estado de S. Paulo*, cujo proprietário e diretor era Júlio de Mesquita Filho, teve participação decisiva no movimento ao divulgar princípios e valores pautados pela moralização, contudo, havia pouca participação operária, como observa Capelato: “A classe operária é a grande ausente no Movimento de 32. Assim como foi excluída da memória da Revolução de 30, também ficou ausente na construção da memória de 32.” (CAPELATO, 1981, p. 64).

Mesmo com as efervescências em defesa do regionalismo paulista, a Revolução de 32 teve um desfecho desfavorável a São Paulo, e ao próprio de Júlio de Mesquita Filho que foi exilado. Não obstante isso, a situação foi promissora e catalisadora para a retomada da ideia da criação da universidade em terras paulistas. A motivação para a elaboração de uma universidade transcendia as fronteiras do próprio estado, pois buscava-se, a partir do projeto universitário, uma suposta reconquista da hegemonia paulista perdida em 1932 (SCHWARTZMAN, 1979). Por outro lado, após a rendição incondicional das forças insurrecionais, o governo adotou uma “política conciliatória”, nomeando Amando Salles de Oliveira para interventor do estado de São Paulo, como indica Cunha (2007). Com relação a esses eventos, Moraes (2016) questionou:

Qual força teria São Paulo no pós 1932 para abrigar aquele homem que acabara de os derrotar militarmente? Na realidade os compromissos e acordos com Vargas, com as mais diversas forças políticas e em especial com os políticos paulistas, datam antes do levante de 1932, mas não terminam com sua vitória militar. Vargas continuou cedendo e tentando se aproximar dos políticos paulistas mesmo depois de derrotado o levante, não por obrigação, mas por convicção. (MORAES, 2016, p. 12).

Verificamos que o projeto da universidade e o novo conceito de universidade projetado por Azevedo e pelos expoentes da Comunhão Paulista estavam

entremeados pelas disputas e pelas conciliações políticas em um “campo de forças”, qual seja, entre os representantes governamentais e a elite paulista, o que gerou uma “concorrência entre os agentes” com relação ao que se almejava para o Brasil a partir da propaganda de reconstrução e modernização social. Essa foi uma das características que marcou a atuação dos agentes no campo político, pois a intervenção e atuação desses agentes no campo cultural são condições de participação e de percepção do mundo social, além de angariarem instâncias de reconhecimento social como afirma Bourdieu (2006). Para o sociólogo francês:

O que se faz na vida política possa ser descrita na lógica da oferta e da procura é a desigual distribuição dos instrumentos de produção de uma representação do mundo social explicitamente formulada: o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção. (BOURDIEU, 2006, p. 163-164).

E, certamente, Fernando de Azevedo também era um dos intelectuais com um capital político e simbólico firmado em uma espécie de “crença e reconhecimento” ou nas “inúmeras operações de crédito” angariadas e conferidas partir de suas ações como político e reformador da educação no Brasil; era, portanto, um intelectual em que “os próprios poderes que lhes reconhecem” (BOURDIEU, 2006, p. 188). Não por acaso, um ano depois, em 1933, Azevedo foi nomeado pelo governador ao cargo de diretor-geral da Instrução Pública do estado de São Paulo, por indicação de Teodoro Ramos, com o escopo de reformar a instrução pública. As alterações promovidas por Azevedo foram consubstanciadas no decreto-lei de 1933, que aprovou o chamado *Código de Educação* de São Paulo, no entanto, limitou-se a apenas um setor de ensino, apesar dos “poderes discricionários” terem sido investidos em “confiança do governador”. As expectativas estavam concentradas no “problema universitário”. Para Schwartzman (1979):

A base de que partiu para dar corpo à nova universidade era certamente o denominador comum que as discussões da década anterior tinham legado: uma universidade que não seria simplesmente uma agregação de escolas profissionais superiores; cujo eixo ou *célula mater* seria uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, onde seria promovida a pesquisa em tempo integral, contribuindo para um conhecimento universal, puro e desinteressado, ficando a aplicação da ciência para as escolas profissionais; que seria amplamente autônoma do ponto de vista administrativo e

acadêmico; que formaria uma elite cultural dinâmica, capaz de assumir a liderança no processo de superação do estado de atraso em que se encontrava o país. (SCHWARTZMAN, 1979, p. 197, grifo do autor).

Conforme ressaltou esse autor, mesmo com o exílio de Mesquita Filho, a fundação da universidade tomou corpo e forma nas articulações entre ele e Paulo Duarte. A elaboração do novo projeto universitário era tratada de maneira muito cautelosa por Mesquita Filho, seja na escolha dos membros proponentes da comissão de elaboração, seja nas estratégias e articulações empreendidas. Assim, Schwartzman (1979) relata que, em seu regresso ao Brasil, Júlio de Mesquita Filho se reuniu com os membros<sup>141</sup> para formalizar o projeto universitário. Outra situação promissora era o fato de seu cunhado, Armando Salles, compor o governo do Estado, o que conferiria o respaldo e o apoio político necessários à realização do empreendimento. Essa passagem é relatada detalhadamente por Fernando de Azevedo:

É nomeado Interventor do Estado Armando Sales, conforme as reivindicações dos partidos que reclamavam, para o Estado, o governo de um “paulista e civil”, e os exilados, para a alegria de todos, voltam à terra natal. Em meados de dezembro de 1933, pouco depois de seu regresso, quando ainda se ouviam os ecos das grandes homenagens que lhe foram prestadas (e, quando alheias à política, servem de termômetro pelo qual as instituições afirmam do valor e da eficácia dos homens), Júlio de Mesquita Filho, em seu nome e o de Armando Sales, me convocava ainda uma vez para a mesma luta, consultando-me se ainda estava disposto a trabalhar pela criação da Universidade. Já esperava por essa convocação, como contava ele com a resposta que não podia faltar ao seu apelo. O que me solicitava, nesse momento, já não era um novo estudo sobre o problema universitário, de modo geral, mas o próprio projeto do decreto-lei que devia instituir a primeira Universidade de São Paulo. Essa era a vontade resoluta do Interventor Federal e importava cumpri-la. Não havia tempo a perder. Desejava o Governo baixar esse decreto no dia em que se comemora, a fundação da cidade. Pus mãos à obra e, em menos de uma semana, estava concluído o projeto do decreto-lei que nos pareceu conveniente e do maior interesse político submeter ao exame de uma comissão, judiciosamente escolhida, antes de encaminhar à apreciação do Interventor do Estado. Essa comissão constituiu-se, além de seu relator, que era o próprio autor do projeto, dos professores Almeida Júnior, - aquele e este por parte do Instituto de Educação, Teodoro Ramos e Fonseca Teles, pela Escola Politécnica, Raul Briquet e André Dreyfus, da Faculdade de Medicina, Vicente Rao e Valdemar Ferreira, da de Direito, Richa Lima e Agésilau Bittencourt, pelo Instituto Biológico, e Júlio de Mesquita Filho. Aprovado, após uma semana de

---

<sup>141</sup> “A composição e os trabalhos da comissão tinham, de certo modo, uma função de cooptação e legitimação junto a elementos com influência e autoridade nos institutos e nas faculdades que seriam absorvidas pela Universidade, e de onde se esperava uma grande resistência a qualquer modalidade de integração que fosse além da simples justaposição ou convivência autônoma, ou quase pretendesse algo mais do que vantagens de racionalização administrativa e material.” (SCHWARTZMAN, 1979, p. 201).

debates, pela referida Comissão que lhe introduziu pequenas modificações, foi encaminhado afinal ao Secretário de Educação, Cristiano Altenfelder Silva, que, não tendo nada a opor-lhe, o remeteu a Antônio Sampaio Dória, para examiná-lo sob seus aspectos jurídicos. Estava concluído, por essa forma no seu conteúdo e em sua redação final, o decreto-lei a que Armando Salles, que dele tivera, na sua feição original, as primícias da leitura já havia dado a honra de sair inteira aprovação. (AZEVEDO, [1954] 1958d, p. 130-131).

Em seu estudo, Bontempi Júnior (2018) também considera que, mesmo com a derrota de São Paulo na Revolução Constitucionalista, Vargas teve a intenção de conciliar e “afagar adversários”, ao nomear um paulista, Armando Salles, para interventor do estado. Essa ação “ofereceu a oportunidade” de criação da universidade ansiada pelo grupo paulista do jornal *O Estado de S. Paulo* sob a liderança do cunhado Júlio de Mesquita Filho. Outro objetivo de Vargas era instituir uma política nacional a partir do voto secreto em detrimento da política oligárquica rural, buscando a formação de uma elite intelectual ilustrada para a condução do país, a fim de promover o desenvolvimento econômico e a consciência histórica, liderar a federação e promover a fundação da universidade. Em outros termos:

Apoiado por Fernando de Azevedo e Paulo Duarte e nutrido por pareceres de comissões organizadas para este fim, Mesquita Filho elaborou o projeto da USP, criada pelo decreto n. 6.283/34, promulgado por Armando de Salles Oliveira. Pelo decreto, criou-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e foram reunidos institutos, museus e escolas superiores pré-existentes, como a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura e a Faculdade de Medicina. Esta reunião de escolas tão tradicionais como diferentes só se tornou possível, entendendo, devido ao apelo à causa comum da "paulistanidade", bandeira levantada contra um inimigo comum: o governo varguista. O fenômeno cultural da luta hegemônica, expresso na fundação da universidade, repetiria a trilha do movimento de 1932: a criação de uma frente única, que suspendia momentaneamente as fissuras entre os próprios paulistas, as quais ressurgiram imediatamente depois. (BONTEMPI JÚNIOR, 2018, p. 69).

A criação da USP, dessa forma, foi pautada pelos Estatutos Universitários de 1931 e em conformidade com os princípios do grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Nesse sentido, a viga mestra da universidade seria a FFCL, uma espécie de núcleo dos estudos e pesquisas, tendo por meta a renovação da cultura nacional para “formar pesquisadores entusiastas” e para o “culto puro da verdade”. Essas ações deveriam considerar o poder da inteligência e o desejo de ser útil na formação pesquisadores, a partir da ciência e da cultura, ambas articuladas com a causa da educação nacional.

A organização e a institucionalização da referida universidade e da almejada faculdade, entretanto, não foi um processo de imediata aceitação e acordo entre os

professores e demais institutos profissionalizantes existentes. Fernando de Azevedo, em *História de minha vida* (1971), reconstituindo os desdobramentos e as clivagens postas à criação das universidades, afirma que o decreto-lei de criação da universidade previa a incorporação de “escolas superiores preexistentes”, de caráter profissional, ou seja, a Faculdade de Direito, de Engenharia, de Medicina e a Escola Superior de Agricultura. Seria prudente, de acordo com o autor, antes de “baixar o decreto”, ouvi-las, a fim de “quebrar ou reduzir resistência”. Assim, os representantes dessas instituições não “poderiam alegar que não haviam sido consultados”. Apesar da justaposição das universidades a partir das faculdades tradicionais, tais instituições tinham horizontes de expectativa distintos, o que resultou em confrontos e antinomias no processo de reorganização do ensino superior:

Mas, apesar de todas as cautelas tomadas para amortecer ou reduzir a resistência das antigas escolas superiores de formação profissional (Direito, Engenharia, Medicina e Agricultura), escolas cuja autonomia teria de sofrer limitações com a criação da Universidade, procuravam por todos os meios, solapar o sistema de que passavam a fazer parte. E, como eram as mais antigas, e instaladas na rotina de suas estruturas e de suas técnicas de ensino, tudo faziam, por meio de vetos, subterfúgios e escaramuças, para se oporem ao prestígio e ao desenvolvimento do novo sistema, instituído pela criação da Universidade e preponderância nele, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que passaria a ser como era lógico, o núcleo fundamental, pelas suas raízes e ramificações, do sistema universitário. (AZEVEDO, 1971, p. 121).

Fernando de Azevedo afirma que a fundação da universidade, da “qual passariam a fazer parte todas as escolas profissionais”, e também a “Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, fundada juntamente com o decreto da referida universidade, enfrentaram “difíceis situações”, consideradas por ele como “ásperas”, as quais perduraram por muitos anos e entravaram o desenvolvimento da recém-criada instituição, sendo uma delas a própria resistência das escolas profissionais à nova proposta pedagógica de universidade:

Tínhamos de conservar-nos mais do que atentos, vigilantes para conter e aparar os golpes que seriam desferidos mais dia menos dia contra a Universidade em organização. As lutas que tivemos de sustentar, para sua sobrevivência, foram ásperas e prolongaram-se por alguns anos. A nova Faculdade, - a de Filosofia, Ciências e Letras, - era a mais visada pelas escolas superiores de formação profissional. Por duas vezes esteve ameaçada de ser extinta, como o foi a Faculdade de Educação, criada em 1933, incorporada à Universidade em 1934, e liquidada em 1937, no Governo de Ademar Barros, por força da conspiração de rancorosos inimigos, apoiados pela cumplicidade de um Secretário irresponsável, que então

respondia pelo expediente da Secretaria de Educação. (AZEVEDO, 1971, p. 121-122).

Além das resistências e das dificuldades suscitadas com a recém-criada FFCL, foi necessário lidar com precariedade da formação de pesquisadores para ocupar os cargos institucionais da referida faculdade, pois o país não dispunha de “mestres especializados e em condições” para lecionar nos “cursos novos e de alto nível” e mesmo de novas “técnicas de pesquisa” para o avanço e o progresso das Ciências e do próprio ensino. No início, o governo de Armando Salles projetava nomear Azevedo para a cadeira de Sociologia e Teodoro Ramos para Análise Matemática, mas ambos alegaram a necessidade de professores estrangeiros a fim de introduzir novas perspectivas e acelerar o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Desse modo, iniciou-se a chamada “Missão Estrangeira”:

E, para trazer da Europa professores, que se encarregariam dos novos cursos em nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, foi incumbido Teodoro Ramos que partiu logo, a fim de contratar em nome do governo do Estado as missões de professores que deviam inaugurar e instalar os novos cursos. Três foram essas comissões, - a de alemães, a de italianos e a de franceses, além de um professor português para língua e literatura espanhola. Com esses professores e mais referidas comissões, - a francesa de sete especialistas, a italiana, de seis, e a de cinco, completou-se o quadro de professores contratados na Europa para inaugurarem e darem cursos na Faculdade que acabava de ser criada. Todos eles de primeira ordem, já altamente considerados em suas especialidades respectivas. Somente dois anos depois é que entravam para o corpo de professores da nova Faculdade, dois professores, um, para a língua tupi-guarani, e outro, para servir, na cadeira de Zoologia, a cargo de Prof. Ernest Marcus, especialista alemão. Foi com essa decisão tomada pelo Governo de Armando Sales, que a nova Faculdade se impôs e viveu os seus melhores dias, nos cursos regulares e nos de conferências. (AZEVEDO, 1971, p. 123).

Ao analisarmos o primeiro Anuário da FFCL de 1934-1935, constatamos a “missão” de angariar professores estrangeiros para compor o corpo docente. Esses professores, de acordo com Azevedo, eram “altamente conceituados” em suas áreas de atuação, se comparados aos do Brasil, no campo das Ciências Sociais e Históricas, da Matemática, da Química, da Física, da Biologia, da Zoologia, da Filologia, da Economia, da Mineralogia e de outras áreas. Almejava-se propor uma “revolução” nas formas de produção científica. O quadro a seguir expressa um retrato da organização universitária de São Paulo em seu início de fundação, com destaque para a organização administrativa, pedagógica e composicional dos docentes em conformidade com a sua área/cadeira de atuação:

QUADRO 12 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (1934-1935)

CORPO ADMINISTRATIVO	CARGO
Prof. Dr Reynaldo Porchat	Reitor
Prof. Dr. Almeida Prado	Vice-reitor da USP e Diretor da FFCL
Dr. Ruy Bloem	Secretário
Prof. Jean Maugué	Professor de Filosofia
Prof. Luigi Fontappiè	Análise Matemática e Geometria
Prof. Teodoro Ramos	Mecânica Racional precedida de Cálculo Vetorial
Prof. Gleb Wataghin	Física Geral e Experimental
Prof. Luiz Cintra do Prado	Física
Prof. Antonio Soares Romeo	Física
Prof. Heinrich Rheinboldt	Química
Prof. Ettore Onorato	Mineralogia e Geologia
Prof. Felix Rawitscher	Botânica Geral
Prof. Paulo Sawaya	Zoologia Geral
CORPO DOCENTE	CADEIRA
Prof. Pierre Monbeig	Geografia Física e Humana
Prof. Fernand Paul Braudel	História da Civilização
Prof. Afonso de E. Taunay	História da Civilização Brasileira
Prof. Plínio Ayrosa	Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani
Prof. Paul Arbousse Bastide	Sociologia (1ª cadeira)
Prof. Claude Lévi-Strauss	Sociologia (2ª cadeira)
Prof. Edgard Otto Gothsch	Economia Política
Prof. Michel Berveiller	Filologia Grega e Latina
Prof. Francisco Rebello Gonçalves	Filologia Portuguesa
Prof. Pierre Hourcade	Língua e Literatura Francesa
Prof. Francesco Piccolo	Língua e Literatura Italiana
ASSISTENTES TÉCNICOS	DISCIPLINA
Dr. Omar Catunda	Análise Matemática
Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Junior	Geometria
Dr. Fernando Jorge Larraburé	Física Geral e Experimental
Dr. Heinrich Hauptmann	Química
Dr. Herbert Stettiner	Química
Dr. Reinaldo Saldanha da Gama	Mineralogia
Dr. Maurício Rocha e Silva	Biologia Geral
Dr. Paulo Sawaya	Zoologia Geral, Fisiologia Geral e Animal
Sra. Gertrud Seigel	Zoologia Geral, Fisiologia Geral e Animal

Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937a.

Maia (2011) explica que a área de Ciências Humanas foi ocupada prioritariamente por professores franceses, de acordo com a vontade e crença de Júlio de Mesquita Filho. Essa área seria a responsável por ensinar a pensar, pela promoção do pensamento político-liberal na universidade e pelo ingresso nas civilizações ocidentais. Assim, os franceses contribuiriam com a formação e a afirmação do chamado “método científico” a partir da “ciência pura”, “desinteressada”, formando a alta cultura, ou seja, novos professores e assistentes brasileiros encarregados de

propagá-los para futuramente substituir seus professores nas cátedras das universidades. Para Maia (2011):

[...] o projeto liberal de “regeneração política” nacional da Comunhão Paulista estaria alicerçado e seria progressivamente implantado pelas mãos dos jovens licenciados, pesquisadores e professores formados pela filosofia e pelo conhecimento difundidos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Os professores franceses são, no campo das ciências humanas, peça-chave para que os projetos de universidade e de nação criados pelos fundadores da USP entrem em funcionamento e se disseminem nos campos científico e político brasileiros. (MAIA, 2011, p. 12).

Não foi à toa que, no primeiro anuário da FFCL, o vice-reitor e diretor da Faculdade, Antônio de Almeida Prado Júnior<sup>142</sup>, afirmou que a criação dessa instituição foi uma “ideia medular” do governo paulista, explicitando que a função dela era a de produzir as “gerações destinadas à renovação cultural” e a de “colocar bem alto o Brasil no círculo dos países civilizados”. Ele sublinha:

Dela sairá o corpo de professores, os humanistas, habilitados por longos cursos de aperfeiçoamento didático e científico, de letras clássicas e de línguas incumbidos de elevar o estudo secundário ao nível que lhe compete na seriação do ensino; dela sairão os físicos, os matemáticos, os químicos, orientadores das indústrias mecânicas, físicas e químicas, da agronomia, das indústrias agrícolas, os dirigentes da alta técnica científica e aplicada; os botânicos, zoólogos, mineralogistas e geógrafos, consagrados a promover o contato direto com a natureza, a estudar as nossas plantas, a nossa fauna e os aspectos geológicos e topográficos do nosso solo; os biólogos puros, voltados para perscrutação dos grandes problemas vitais; os historiadores que, reatando o presente ao passado na fieira dos tempos, desçam às raízes da nacionalidade, perdidas na bruma das épocas imemoriáveis; os estadistas, sociólogos, e economistas, mentores da política e observadores refletidos das leis da vida gregária, homens cujo raio de penetração visual abranja a largueza dos horizontes mais longínquos; e, finalmente, cúpula do edifício, os filósofos, pensadores tranquilos, imersos em insondáveis abstrações, e, todavia, os mais ativos reformadores na história dos povos. (PRADO JÚNIOR, [1934-1935] 1937, p. 18-19).

Além de Almeida Prado Júnior, outros professores e assistentes se posicionaram quanto ao papel da FFCL, como foi o caso do Dr. Paulo Sawaya<sup>143</sup>, assistente científico. Ele afirmou que a USP se “constituía em uma ação grandiosa” do povo paulista, num surto renovador “digno de sua cultura elementar e vasta”, a

<sup>142</sup> Antônio Prado Junior (1880-1955) foi um intelectual do século XX, com atuação no campo educacional brasileiro. Era formado pela Escola de Engenharia de São Paulo e exerceu vários cargos políticos, administrativos e educacionais no Brasil.

<sup>143</sup> Paulo Sawaya (1903-1995) foi um médico e pesquisador universitário que atuou da área das Ciências Biológicas no início da FFCL, da USP.



partir da qual se visaria à formação de cientistas por meio da Ciência pura para o estudo dos “altos problemas científicos” e o seu “devido lugar na vida intelectual” (SAWAYA, [1934-1935] 1937). Pierre Monbeig, professor da cátedra de Geografia Física, confirmou a importância da pesquisa científica, demonstrando-se contrário à formação de “eruditos especialistas” e de “remexedores de teorias confusas”, “aqueles que são “capazes de realizar pesquisas científicas” e, ainda, “trabalhos pessoais”, conforme declarou:

Se a Faculdade deve sempre buscar oferecer elementos para o ensino secundário e, ao mesmo tempo, desenvolver as vocações de pesquisadores especializados, tudo deve ser feito de forma que discipline os espíritos, e os habitue ao método, à sabedoria, e à prudência. Bem mais que de eloquência e de entusiasmo, um professor e um sábio necessitam de segurança e modéstia. Ora, a regulamentação, não favorece esta tendência. Com efeito, desde a minha chegada, encontrei-me diante de um estado de coisas que fui obrigado a seguir, mas que desejo vivamente ver modificado. No ano passado, cada aluno apresentou para o exame de fim de ano um trabalho pessoal, uma dissertação sobre o assunto escolhido por ele próprio. (MONBEIG, [1934-1935] 1937, 108-109).

Além da missão que a FFCL deveria desempenhar, esses intelectuais teceram diversas críticas ao caráter enciclopédico dos cursos de ensino secundário, sendo necessário repensá-los. O professor de Física Geral e Experimental, Gleb Wataghin ([1934-1935] 1937), destacou que o ensino da escola secundária não preparava o espírito do estudante para o ensino de Física. Não havia, desse modo, um preparo na Matemática para o estudo dos fenômenos físicos, por isso, destacava que todas as escolas deveriam ser dotadas de aparelhos e de demonstrações que buscassem “preparar e formar o espírito” do estudante. Já o professor de Química, Heirinch Rheinboldt ([1934-1935] 1937), defendeu que seria necessário, na FFCL, uma “seção específica para o ensino de química”, com instalações, objetos e materiais específicos para realizar tal empreendimento e distante de outros laboratórios de Físicas e Ciências Biológicas.

Ettore Onorato ([1934-1935] 1937), professor de Mineralogia, ressaltou a importância de um instituto científico, o qual evitaria improvisações para a prática da pesquisa e de exercícios práticos. Felix Rawitscher ([1934-1935] 1937), professor da cadeira de Botânica, por sua vez, argumentou que a principal função de um instituto universitário é o ensino, ou seja, a prática de pesquisa científica, buscando o desenvolvimento econômico do país e a sua “elevação no conceito universal”. Paulo

Sawaya ([1934-1935] 1937), assistente técnico, reclamou a urgência de institutos de Zoologia, afirmando que muitos trabalhos, por falta desses espaços, não haviam ainda sido realizados. Outro professor de Biologia, André Dreyfus ([1934-1935] 1937), enfatizou a relevância de se formar o espírito crítico do professor do ensino secundário para o ingresso na Faculdade. Pierre Monbeig, a seu turno, interrogou qual seria a finalidade e a relação entre ensino secundário e a FFCL, questionando:

Essa situação se reflete na finalidade mesma da Faculdade. Destina-se ela verdadeiramente a fornecer professores ao ensino secundário? Os estudantes, interrogados pessoalmente, testemunham essa dúvida. Torna-se necessário dar aos estudos da Faculdade uma finalidade prática: no dia em que os estudantes tiverem a certeza de encontrar uma situação garantida e estável, como conclusão dos seus anos de trabalho, tornar-se-ão mais numerosos e será tão possível e indispensável fazer-se uma seleção estrita entre eles. (MONBEIG, [1934-1935] 1937, p. 106).

A tônica dos professores mencionados era para a construção de laboratórios de pesquisa, necessários à produção da Ciência. Outros defendiam que, para o progresso da aprendizagem dos estudantes na universidade, era preciso ressignificar o ensino secundário, tendo em vista a formação de uma cultura geral.

Os docentes da área de Humanidades também argumentavam para a importância de uma sólida formação do ensino secundário. Dentre eles ressalte-se Fernand Paul Braudel, professor de História, que considerou:

Falta aos estudantes paulistas, muitas vezes cultura geral de base, sem a qual é difícil progredir com rapidez. É este o problema da formação secundária, sobre o qual aqui se dirá apenas uma palavra para aqueles que desejam, e que ainda podem remediar, e que ainda podem remediar essa falta. Sem querer aduzir à questão aqui discutida outras considerações sobre o insolúvel ou difícil problema da cultura geral, seja-nos permitido dizer que para quem se destina à História, importa possuir, além das noções históricas, três disciplinas essenciais: português, o latim e uma sólida cultura filosófica. O latim porque permite apreender o português na maior parte de suas raízes, e porque é necessário que o historiador conheça perfeitamente a sua língua. Ao contrário do filósofo, do sociólogo, do jurista e do médico... o historiador não possui um vocabulário que seja seu, mas usa o de todos, o que, aliás é um bem muito estimável. Não tendo um vocabulário seu, apesar de certas tentativas feitas neste sentido, o historiador ganha muito em se utilizar de uma linguagem que está em contato com a vida e com as suas realidades, rica desta e destas. (BRAUDEL, [1934-1935] 1937, p. 117).

Paul-Arbousse Bastide, professor de Sociologia da FFCL, também destacou a necessidade do preparo dos estudantes desde o ensino secundário a partir de uma

cultura geral para o ensino superior, propondo alguns pontos consideráveis na formação desses antes e durante o ingresso na universidade:

Afigura-se-nos que devem ser visados dois pontos bem distintos: 1º) preparar os futuros alunos a fim de que o ensino recebido na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras possa ser fecundo sem que seja necessário, para isso, baixar o seu nível; 2º) prever no ensino situações interessantes para que os alunos consigam, com sucesso, a conclusão de seus estudos superiores em termos mais claros: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras não poderá desenvolver-se normalmente: 1º) se o ensino secundário não for radicalmente reformado; 2º) se a situação dos professores secundários não for moral e materialmente revalorizada. Não há dúvida que devemos trabalhar para formar elites, mas os candidatos à “*nobreza intelectual*” não fornecerão um esforço constante e definido senão quando o meio em que vivem lhes garanta uma função social realmente digna desse nome. Os estudantes que de nós se aproximam, a despeito de sua boa vontade, de sua inteligência e de seu trabalho, não possuem e não chegam a possuir, rapidamente, os elementos de cultura que lhes deveriam ter sido fornecidos pelo ensino secundário. (ARBOUSSE-BASTIDE, [1934-1935] 1937, p. 165-166, grifo do autor).

Além das expectativas com relação à integração do ensino secundário e superior, observamos que havia proposições quanto aos espaços, às novas salas, às bibliotecas, aos laboratórios de pesquisa, aos professores e à necessidade de estudantes preparados desde cedo, desencadeando o entusiasmo de formar uma universidade de cultura. No ano seguinte, por exemplo, em 1936, Otoniel Mota, professor de Literatura Luso-Brasileira, chamou a atenção para a precariedade dos espaços destinados a bibliotecas e do ensino de Literatura no país, apontando que essa era uma das mais sérias dificuldades no âmbito universitário:

As nossas bibliotecas públicas são por demais deficientes em obras luso-brasileiras. O descaso do passado neste particular é imperdoável. É palpável e não convém perdermos tempo em realçá-lo. Tornam-se difíceis, e às vezes impossíveis, pesquisas nesse domínio. Palpei ainda há pouco esta realidade dolorosa no desempenho da tarefa que me foi posta sobre os ombros, como professor desta matéria em nossa Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Por mais de uma vez tive de abandonar a ideia de pedir à classe exercícios fortes e utilíssimos, de pesquisas interessantes que alargariam a visão do estudante, abrindo-lhe a inteligência e apurando-lhe a faculdade crítica e o gosto literário. (MOTA, [1936] 1937, p. 79-80).

Para esse docente, a universidade teria o papel de sanar essa gravíssima lacuna do ensino, ou seja, a falta de lugares e espaços adequados destinados ao ensino e à pesquisa. No Anuário de 1936, Paul Vanorden Shaw, professor da cátedra de História da Civilização Americana, demonstrou preocupações quanto à afirmação

do conhecimento histórico do Brasil. Ele considerava que não se pode relegar às nações estrangeiras o trabalho de estudos e pesquisas sobre o continente em que se vive, destacando ainda que o país não dispunha de um “grande centro como os que existem em outros continentes”. Sendo assim, considerou que a USP e a FFCL teriam um importante papel no desenvolvimento do país, desde que as elites fossem bem-preparadas:

Um fim da Universidade de São Paulo, e especialmente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é preparar não somente pessoas com certa cultura elevada, como também líderes que no futuro vão reger os destinos da nação, por meio de sua ação como professores ou, diretamente, em posições de alta responsabilidade no governo da pátria. Enquanto a economia do Brasil for a de nação por excelência exportadora de café, algodão e de outros produtos agrícolas, ou de matérias primas, as suas relações diplomáticas, para promover os seus interesses econômicos, farão parte importantíssima da vida total do país. (SHAW, [1936] 1937, p. 43).

Os docentes, ao lecionarem na recém-criada universidade, compartilhavam suas preocupações não apenas quanto à cultura do ensino superior, mas também com relação à estrutura de ensino existente no Brasil. Eles enfatizaram as insuficiências do ensino secundário no que se referia ao preparo dos estudantes para o ensino superior e o cenário econômico e cultural em que se encontrava o país. Um ano depois, outros pesquisadores de renome foram contratados e lotados em suas respectivas áreas de atuação para integrar e continuar a obra da chamada “Missão Estrangeira” na USP, conforme observamos no Anuário da FFCL de 1936.

QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (1936)<sup>144</sup>

(continua)

CORPO ADMINSTRATIVO	CARGO
Prof. Dr Reynaldo Porchat	Reitor
Prof. Dr. Almeida Prado	Více-reitor da USP e Diretor da FFCL
Dr. Ruy Bloem	Secretário
CORPO DOCENTE	CADEIRA
Prof. Jean Mangué	Professor de Filosofia
Prof. Luigi Fontappiè	Análise Matemática
Prof. Teodoro Ramos	Mecânica Racional precedida de Cálculo Vetorial
Prof. Gleb Wataghin	Física Geral e Experimental
Prof. Luiz Cintra do Prado	Física
Prof. Antonio Soares Romeo	Física
Prof. Heinrich Rheinboldt	Química

<sup>144</sup> Nesse quadro, os novos professores contratados e as suas respectivas disciplinas que passaram a compor a partir de 1936 estão destacados em negrito para diferenciá-los do quadro de professores contratados em 1934.

QUADRO 13 - ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (1936)

(conclusão)

<b>CORPO ADMINISTRATIVO</b>	<b>CARGO</b>
Prof. Ettore Onorato	Mineralogia e Geologia
Prof. Felix Rawitscher	Botânica Geral
Prof. Paulo Sawaya	Zoologia Geral
<b>Prof. André Dreyfus</b>	<b>Biologia Geral</b>
Prof. Pierre Monbeig	Geografia Física e Humana
Prof. Fernand Paul Braudel	História da Civilização
<b>Prof. Afonso de E. Taunay</b>	<b>História da Civilização Brasileira</b>
Prof. Plínio Ayrosa	Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani
Prof. Paul-Arbousse Bastide	Sociologia (1ª cadeira)
Prof. Claude Lévi-Strauss	Sociologia (2ª cadeira)
<b>Prof. François Perroux</b>	<b>Economia Política, Finanças e História das Doutrinas Econômicas</b>
<b>Prof. Antonio de Sampaio Dória</b>	<b>Direito Político</b>
<b>Prof. Luigi Galvani</b>	<b>Estatística</b>
Prof. Michel Berveiller	Filologia Grega e Latina
<b>Prof. Otoniel Mota</b>	<b>Literatura Luso-Brasileira</b>
<b>Prof. Francisco da Luz Rabêlo Gonçalves</b>	<b>Filologia Portuguesa</b>
Prof. Francesco Piccolo	Língua e Literatura Italiana
<b>ASSISTENTES CIENTÍFICOS</b>	<b>CADEIRA</b>
Dr. Omar Catunda	Análise Matemática
Dr. Ernesto Luiz de Oliveira Junior	Geometria
Dr. Fernando Jorge Larraburé	Física Geral e Experimental
Dr. Heinrich Hauptmann	Química
Dr. Reinaldo Saldanha da Gama	Mineralogia e Geologia
Dr. Karl Arens	Botânica Geral
<b>ASSISTENTES TÉCNICOS E ADJUNTOS</b>	<b>DISCIPLINA</b>
Dr. Herbert Stettiner	Química
Dr. Maurício Rocha e Silva	Biologia Geral
Dr. Paulo Sawaya	Zoologia Geral
Sra. Gertrud Siegel	Zoologia Geral
<b>Dr. Edgard Barroso do Amaral</b>	<b>Biologia Geral</b>
<b>Sra. Maria Ignez da Rocha e Silva</b>	<b>Botânica Geral</b>
<b>Ldo. João Dias da Silveira</b>	<b>Geografia Física e Humana</b>

Fonte: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937.

Esses professores, ao lecionarem na USP, em particular na FFCL, produziram ensaios, conferências, estudos e reflexões tanto sobre a sua área de atuação e profissionalização quanto sobre o Brasil, problematizando e apontando, a partir da pesquisa e produção de dados empíricos, suas impressões quanto ao “caráter tardio” do país no que se referia ao desenvolvimento econômico, cultural, político, científico e educacional. Nesse debate, acrescenta-se ainda o estudo do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss<sup>145</sup>, que fez parte o grupo de professores da “Missão Estrangeira”.

<sup>145</sup> Claude Lévi-Strauss (1908-2009), formado em Direito e Filosofia, foi um antropólogo, professor francês e um dos expoentes do Estruturalismo.

Ele escreveu a obra *Tristes Trópicos*, decorrente da sua experiência como professor da USP a partir de 1935 e do seu contato com a realidade brasileira. No livro, o intelectual afirmou que havia um certo atraso dos países americanos em relação aos europeus. No caso do Brasil, particularmente de São Paulo, faltava, segundo ele, um “elemento de significação”, pois, apesar de a cidade ser considerada um epicentro cultural da nação, Lévi-Strauss ironizava ao mencionar que, na realidade, vivia-se “febrilmente numa doença crônica”:

Descrevia-se então São Paulo como uma cidade feia. Sem dúvida, os imóveis do centro eram pomposos e fora de moda; a indigência pretenciosa de sua ornamentação era ainda agravada pela pobreza das fundações: as estátuas e guirlandas não eram de pedra, mas de estuque lambuzado de amarelo para fingir pátina. De uma maneira geral, a cidade mostrava esses tons graves e arbitrários que caracterizam as más construções, cujo arquiteto se viu obrigado a recorrer à caiação tanto para proteger como para dissimular o substrato. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 98).

Ele reconhecia os intelectuais de renome nacional do Brasil, por exemplo, Euclides da Cunha, Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Villa-Lobos. Todavia, a cultura, em sua visão, era apenas uma “distração de ricos”. O autor comparou a falta de valorização de professores e pesquisadores do Brasil em relação à França:

Quando cheguei ao Brasil, para participar dessa fundação considerei - ainda me lembro - a condição humilhada de meus colegas locais com uma piedade um pouco altaneira. Vendo esses professores miseravelmente pagos, obrigados, para comer, a trabalhos obscuros, experimentei orgulho - de pertencer a um país de velha cultura onde o exercício de uma profissão liberal era rodeado de garantias e de prestígio. Não previa que, vinte anos mais tarde, meus necessitados discípulos de então ocupariam cátedras universitárias, por vezes mais numerosas e melhor equipadas que as nossas, servidos por bibliotecas como gostaríamos de possuir. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 103-104).

A formação de professores em alguns países, como a França, já tinha algum prestígio, contudo, no Brasil, era marcada pela precariedade das condições salariais, de trabalho e da qualificação profissional. A proposta da FFCL era também a renovação do quadro de professores para o ensino secundário. No *Discurso de solenidade de formatura da 1ª turma de professores de ensino secundário*, em 21 de abril de 1937, ocorrido no salão nobre da Faculdade de Medicina da USP, Fernando de Azevedo declarou que o ensino secundário tinha o papel de formar a “parte mais dinâmica” e mais ativa da população, tendo em vista a importância da formação de

“uma cultura geral” e de uma base do ensino superior profissional, voltada à preparação das classes médias e das classes dirigentes do Brasil. Destacamos um trecho de seu discurso:

É pelo ensino secundário que é preciso começar o ensino superior, condenado a não ter de superior senão o nome, se não for solidamente alicerçado numa cultura propedêutica que, abrindo o caminho à especialização, a subtrai, pela cultura geral que lhe dá acesso e lhe fornece os fundamentos, a todos os perigos de uma especialização prematura e a todo o transe. É por isto, observa Goethe em “Wilhelm Meister”, que sempre se considerou como vantajosa e necessária uma educação múltipla, a seu tempo. “A multiplicidade a rigor só prepara o elemento em que pode atuar o homem especializado, a quem se oferece, por este modo, um campo mais amplo”. (AZEVEDO, 1937, p. 68).

A proposta da nova Faculdade, a partir de professores especializados em distintos campos do saber, sofria ataques dos antigos professores da Escola Politécnica, seja por conta de “sua vaidade ferida”, seja porque seus “pruridos nacionalistas” tenham sido preteridos em relação aos professores estrangeiros. Azevedo relata:

Mas o despeito dos que esperavam, com a criação da Faculdade de Filosofia, um novo emprego, a vaidade ferida e tantos que não foram chamados nem lembrados e os pruridos nacionalistas, mobilizaram-se desde logo, em parte da imprensa e nas escolas superiores de ensino profissional, para as investidas e escaramuças contra a nova Faculdade. A de Filosofia, Ciências e Letras, cujo papel no *corpus* universitário, constituído, na maior parte, de escolas de ensino profissional era de tal importância que não passava despercebida por seus adversários. Se eles a combatiam por todos os meios, é que sentiam, com a presença e a ação cultural da nova Faculdade, uma séria ameaça ao regime tradicional do ensino exclusivamente de formação profissional, de estrutura, mentalidade e técnicas de ensino já inteiramente superadas. Mas, que puseram em perigo sua sobrevivência, ela viveu quase um quarto de século, ou os seus vinte e cinco primeiros anos, de 1934 até 1959, sempre sob ameaças, mas na plenitude de sua força criadora e renovadora, dentro do sistema universitário. Sua decadência, a começar por essa época ou pouco depois, coincide com a da própria Universidade de S. Paulo. Do sistema universitário que entrou na mais grave das crises que enfrentou em sua história. Por falta de recursos e, sobretudo, pela incompreensão de seu papel, sumamente importante, no desenvolvimento das ciências, das letras e das artes, e, portanto, da cultura no país. (AZEVEDO, 1971, p. 123-124).

Após a volta de Júlio de Mesquita Filho do exílio, Azevedo organizou-se para a apresentação das propostas do ensino superior no primeiro Conselho Universitário, diante do então presidente Reinaldo Porchat, que também era reitor da Universidade e dos professores da Escola Politécnica. Azevedo relata:

Uma dessas propostas que apresentei e os representantes da Escola Politécnica se recusaram a admitir mesmo como objeto ou matéria de discussão, foi talvez a mais importante que se submetia à apreciação do Conselho. Propunha eu que os cursos de Matemática, Física, Química, Bioquímica, Biologia, que se davam em escolas superiores de formação profissional, fossem ministrados todos na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ou em departamentos e institutos que se criassem, e para os quais passariam os professores dessas matérias, espalhados pelas diversas Faculdades componentes do sistema universitário. Assim, por exemplo, todas as cadeiras de Matemática (Análise Matemática, Cálculo Integral e Diferencial) existentes em escolas superiores, integrantes do sistema universitário, passariam a fazer parte de um Instituto de Matemática, geral ou aplicada, como estatística, transferindo-se para esse instituto todos os professores, catedráticos e assistentes, dessa matéria nas Faculdades de Engenharia ou Politécnica, na Escola de Economia e Política, na de Agricultura e na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada com a Universidade de S. Paulo. Um grande passo adiante ou para frente na política de integração de cursos da mesma natureza. (AZEVEDO, 1971, p. 126).

Azevedo narra que “levantou-se uma tempestade no Conselho Universitário”, em virtude das propostas apresentadas, principalmente quanto à nova organização para a FFCL. Essas novas propostas para a Universidade não vingaram, pois os representantes das tradicionais escolas profissionalizantes eram a elas contrários. Tal situação foi assim descrita por Azevedo:

Os dois representantes da Politécnica nesse Conselho chegaram ao ponto de abandonarem o recinto do Conselho, em que se levantou o problema, e de renunciar a seus mandatos, no caso de ser essa proposta considerada matéria de discussão. Tão absurda lhes parecia, a esses professores obstinados na rotina escolar, que nem admitiam se pusesse em discussão. Mas, como exigi, foi debatida e afinal como previa rejeitada, depois de sessões seguidas do Conselho, pela maior parte de seus membros. E a maioria do Conselho era constituída de representantes das antigas escolas superiores, dois de cada uma delas que eram a Faculdade de Direito, a Politécnica, a de Medicina, a Escola Superior de Agricultura e o Instituto Agrônômico de Campinas, contra dois do Instituto Biológico, dois da Faculdade de Educação, criada em 1933, e dois da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Derrotados, porque na votação nos encontrávamos, nós, os reformadores, em minoria no Conselho. Mas a ideia tinha força bastante para resistir a essas derrotas e ressurgir, vinte e cinco anos depois. Tudo indicava que deveríamos vencer um dia, por nós mesmos ou por outros que teriam de reconhecer a validade e a importância da proposta, que apresentamos e não se considerava naquela época, nem sequer como matéria de discussão. (AZEVEDO, 1971, p. 126-127).

O intelectual ressalta que o projeto de Universidade contou com o amplo apoio do reitor Reinaldo Porchat, do interventor Armando de Sales Oliveira, do jornalista Júlio de Mesquita Filho e do professor de Biologia Almeida Junior, do IE. Além disso,



Fernando de Azevedo defendia a importância da representatividade estudantil no Conselho Universitário, em assuntos atinentes à Universidade:

Entendíamos nós outros, Almeida Júnior e eu, e por proposta minha que do Conselho como da Congregação de qualquer Faculdade integrante do sistema, deviam fazer parte representantes dos alunos, eleitos pela minoria dos colegas, para cada Faculdade, e pela maioria dos estudantes reunidos em assembleia geral, quando se tratasse de escolha para o Conselho Universitário. A ideia de representação dos estudantes nas Congregações e no Conselho suscitou, da parte das antigas escolas, violenta oposição. Ideia, para alguns, disparatada, se não absurda, e para outros, perigosa pela intromissão de alunos nos debates sobre questões de administração, organização e programação de cursos. (AZEVEDO, 1971, p. 127-128).

Além da nova organização dos cursos, Azevedo e Almeida Júnior apresentaram inovações que “suscitavam oposições muitas vezes violentas” das antigas escolas profissionalizantes, desencadeando “velhos preconceitos”, pois as “antigas escolas” olhavam com desconfiança, senão com hostilidade, para os pontos nevrálgicos levantados por Azevedo para a reorganização dos cursos. Ele assim retrata esse cenário:

Velhos preconceitos como o da autonomia absoluta de cada uma das Faculdades que dispunham a seu bel-prazer da aplicação de verbas, da organização dos cursos e das regalias de professores. Era sabido e notório, por exemplo, que em Faculdades tradicionais, sobretudo na de Direito, havia professores catedráticos que não davam mais do que algumas aulas no ano letivo. Faltavam quando entendiam, sem nada perderem de seus vencimentos. Não havia aulas nessa faculdade, senão pela manhã, porque, no período da tarde, dedicavam-se somente à advocacia em seus escritórios. Seminários, cursos de conferências, pesquisas não tinham sentido nem aplicação nesses redutos superiores de ensino profissional, onde o que imperava eram os interesses dos professores e a tolerância se não cumplicidade dos diretores. Com essas palavras e críticas que se poderiam considerar excessivas se não injustas, não se quer diminuir nem o papel dessas Faculdades no desenvolvimento da cultura jurídica nem o valor, e notável, de alguns de seus mestres, altamente respeitados em todo o país. (AZEVEDO, 1971, p. 129).

Havia resistências à nova concepção de universidade que se almejava implantar e à missão dos professores estrangeiros, haja vista que ainda imperava o “ensino dogmático” com “preleções dadas nas cátedras”, pois se almejava a permanência do “ensino coimbrão” nos cursos profissionalizantes:

Não compreendiam também as antigas Faculdades de formação profissional (Direito, Engenharia e Medicina) por que se havia de procurar no estrangeiro missões de professores para inaugurarem e regerem cursos na Faculdade de Filosofia. Dir-se-ia que se sentiam ofendidos, quase vilipendiados com

esses contratos de missões estrangeiras, - francesa, italiana e alemã, para darem cursos na nova Faculdade. A verdade, porém, é que, nas especialidades criadas nos cursos (onze) da nova Faculdade, não havia professores brasileiros de notável valor, para deles se encarregarem. O que se tinha de fazer, foi o que fez, com admirável compreensão, o Governo de Armando de Sales Oliveira, enviando Teodoro Ramos à Europa para contratar missões de professores altamente qualificado. Foi essa uma das decisões de Armando Sales, - aliás por proposta minha e de Júlio de Mesquita Filho, que mais contribuíram para acirrar os ânimos contra nós. Mas para a nova Faculdade, - a de Filosofia, foi a garantia de sua sobrevivência, de seu sucesso e sua projeção no país. (AZEVEDO, 1971, p. 130).

De acordo com Celeste Filho (2006), o confronto entre a Escola Politécnica e a FFCL ocorreu principalmente por conta da contratação do professor e matemático italiano Luigi Fantappiè<sup>146</sup>, encarregado de ensinar aos alunos da Escola Politécnica e da FFCL. Esses embates se estenderam até 1937, quando ocorreu a substituição de Teodoro Ramos por Ernesto Souza no cargo de diretor da FFCL:

A Escola Politécnica de São Paulo pretendia que a coesão universitária fosse incumbência dela. Sua proposta é de que as disciplinas de ciência básica fossem concentradas na Escola Politécnica nos dois primeiros anos curriculares dos cursos da universidade. A partir do terceiro ano, os futuros engenheiros continuariam nesta Escola. Os demais poderiam cursar três anos complementares na FFCL, incumbida de formar doutores, isto é, pesquisadores e cientistas (Escola Politécnica de São Paulo, 1937, pp. 126-127). A proposta da FFCL era exatamente o oposto. Nenhuma das duas unidades da USP conseguiu implantar seu projeto. Mantiveram ou criaram, então, estruturas curriculares paralelas. Um dos resultados desse confronto foi a expulsão dos cursos ministrados pela FFCL de espaços que pertencessem à Escola Politécnica. (CELESTE FILHO, 2006, p. 201).

Roger Bastide<sup>147</sup>, um dos docentes da “missão estrangeira” de professores e que integrou o rol dos que lecionavam na Faculdade, em uma entrevista concedida à Irene Cardoso, em 1973<sup>148</sup>, afirmou que a missão e os objetivos da FFCL eram muito criticados na época e que tais oposições “não eram contra os professores estrangeiros”, mas à obra de Júlio de Mesquita Filho e de Armando Salles, a “obra de um partido paulista”. Para Bastide (1973):

<sup>146</sup> Luigi Fantappiè (1901-1956) foi um matemático italiano conhecido por seu trabalho em Análise Matemática, na Missão Italiana na USP, em 1934.

<sup>147</sup> Roger Bastide (1898-1974) foi um dos influentes sociólogos franceses que ocupou o cargo de professor de Sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a partir de 1938.

<sup>148</sup> É possível consultar a entrevista na íntegra: CARDOSO, Irene. Entrevista com Roger Bastide (1973). **Discurso**, n. 16, 1987, p. 181-197. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37925>. Acesso em: 17 de ago. 2022.

O que era interessante é que dentro do contrato se colocava que eu não devia fazer política nem propaganda religiosa aqui no Brasil. E por isso não me interessei por política no Brasil. E deixei de lado essa polêmica, até não lendo mesmo jornais. Mas agora não me lembro. Só, talvez, ainda o filho do Mesquita, aqui no *O Estado de S. Paulo*, possa dar notícias. Há toda uma parte política, que deve ser muito interessante estudar. Não posso dar dados à senhora, porque não quis entrar nessa discussão. Era professor, fiz meu trabalho de professor o melhor possível. (BASTIDE, 1973 *apud* CARDOSO, 1987, p. 181).

No entanto, mais adiante, no decorrer da entrevista, o sociólogo aponta momentos importantes dos debates travados entre os intelectuais católicos e o grupo da Comunhão Paulista com relação à contratação de professores estrangeiros. Isso ocorreu porque se projetava a construção nacional a partir dos princípios morais e cristãos, o que fez com que os educadores católicos intensificassem suas críticas:

Quem estava fazendo críticas eram, em primeiro lugar, os católicos. Porque eles achavam que os professores franceses eram marxistas, eram de esquerda, estavam desenvolvendo o espírito crítico, era perigoso. Eles desejavam – aquele professor de Direito Romano [Alexandre Corrêa] – que os professores dessem o dogmático, dizendo: “a verdade é isso, isso e isso”, em vez de desenvolver o espírito crítico dos alunos. Em segundo lugar se encontravam as escolas antigas: Politécnica, por exemplo, dizendo que o Brasil não precisava de humanismo, precisava de uma classe de tecnocratas, de gente conhecendo as técnicas para o progresso econômico do Brasil. Essa é a segunda crítica, me parece. E em terceiro se encontravam – por isso você não pode fazer a sua tese sem pensar a política do Brasil – os integralistas. Foi um período onde a direita era muito forte no Brasil, professores capazes de dar aulas na Faculdade; de desenvolver as ciências novas, Sociologia, Psicologia, que não se ensinavam antigamente – e que não era preciso professores franceses. Até mesmo Mario de Andrade, eu me lembro de um artigo dele dizendo que eu era o único que podia ficar; [...] Mario falava, porque eu estudei o Brasil, eu e o Monbeig. (BASTIDE, 1973 *apud* CARDOSO, 1987, p. 186-187).

Fernando de Azevedo afirma que, *pari passu* às resistências das antigas escolas profissionalizantes ao novo conceito de universidade e à nova proposta de formação de professores, em novembro de 1937 já se espalhavam os rumores e a nítida implantação da ditadura do Estado Novo (1935-1947) por Getúlio Vargas. Em sua dissertação, Henrique Esteves (2017) ressalta que, na mesma época, o jornal *O Estado de S. Paulo* sofreu repressão e controle por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, cuja inspiração vinha das experiências nazifascistas. De acordo com Capelato (1999):

O DIP foi fruto da ampliação da capacidade de intervenção do Estado no âmbito dos meios de comunicação e da cultura. Tinha como função elucidar

a opinião pública sobre as diretrizes doutrinárias do regime, atuando em defesa da cultura, da unidade espiritual e da civilização brasileira. Vinculado diretamente à Presidência da República, o DIP produzia e divulgava o discurso destinado a construir certa imagem do regime, das instituições e do chefe do governo, identificando-os com o país e o povo. Assim, produziram-se livros, revistas, folhetos, cartazes, programas de rádio com noticiários e números musicais, além de radionovelas, fotografias, cinejornais, documentários cinematográficos, filmes de ficção etc. Nesse conjunto, destacam-se a imprensa e o rádio como os meios mais utilizados para a divulgação da propaganda política. (CAPELATO, 1999, p. 172-173).

O ditador nomeou Adhemar Barros, que era contrário aos ideais apregoados pelo grupo Constitucionalista, de que faziam parte Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo. Esse período marcou a disseminação e incutiu na população valores ou princípios cívicos e de brasilidade. Nesse caso, a construção de heróis paulistas serviu à política como combustível do orgulho regionalista, perpetuando o culto ao lugar (São Paulo). Esse local era tido como natural, e havia a preocupação e o resguardo de que a classe operária tomasse a posição das elites liberais e das oligarquias tradicionais no movimento armado de 1932, a qual buscava o apoio do Estado, do comércio e das indústrias. A data “Nove de Julho” foi marcada pela “causa paulista”, pelo culto aos soldados, a partir da utilização do termo “bandeirante” e da sigla MMDC,<sup>149</sup> e pela guerra contra o esquecimento dos conflitos armados desencadeados pela Revolução Constitucionalista. Sobre tal conjuntura, assim relata Azevedo:

E foi dada, afinal, em novembro de 1937, o golpe de Estado com que se implantou novamente no país a ditadura sob nome tão pouco expressivo de “Estado Novo”. Falando Getúlio Vargas à Nação, declarou que ficavam com esse ato, revogada a Constituição de 1934, abolidos o Congresso Federal e as Câmaras Estaduais, e, portanto, liquidado o poder legislativo da União e dos Estados, governados por interventores. O presidente, ditador novamente, concedia-nos a graça de uma nova Constituição, essa, elaborada por Francisco Campos. Os integralistas julgavam, em sua ingenuidade, chegada a vez de se instalarem no poder com a graça e sob o patrocínio de Getúlio. E desfilaram, perante o ditador, em frente ao Palácio das Laranjeiras, como uma demonstração de força, que Getúlio Vargas achou inexpressiva demais para levar em consideração. (AZEVEDO, 1971, p. 132).

Nesse contexto, conforme destacou Mendonça (2002), houve uma intenção explícita do governo no que se referia ao controle das iniciativas culturais, políticas, econômicas e educacionais e no vínculo com os setores da Igreja Católica. Enquanto isso, a USP e a Universidade do Distrito Federal (UDF), recém-criadas, davam passos

---

<sup>149</sup> A sigla M.M.D.C representa as iniciais de sobrenomes de quatro jovens mortos na Revolução Constitucionalista, em São Paulo no ano de 1932: Mário Martins de Almeida; Euclides Miragaia; Dráusio Marcondes de Sousa e Antônio Américo Camargo de Andrade.

importantes na pesquisa científica e na formação de professores. Foram suscitados, nesse período, muitos debates para orientar a nação, pairando, de certa forma, acima dos interesses do próprio Estado. Essa intenção foi considerada “perigosa”, uma vez que o governo federal queria o monopólio da formação das elites e, dessa forma, impunha a tutela sobre a universidade, que foi alvo de intensas disputas, conciliações, exonerações, embates e discrepâncias que demarcaram a história do ensino superior brasileiro, em particular o próprio conceito de universidade.

Logo que assumiu a pasta de ministro da Educação, Gustavo Capanema mostrou-se desfavorável à criação da UDF, reunido recursos políticos para eliminá-la. Tal situação foi facilitada com a demissão do prefeito Pedro Ernesto e com a substituição de Afrânio Peixoto por Afonso Pena Jr., na reitoria da UDF. Em 1937, Alceu Amoroso Lima tornou-se o novo reitor, exercendo o cargo até o ano seguinte, momento decisivo para extinção da UDF.

Alinhado aos princípios e interesses católicos, Capanema preparou e divulgou uma série de motivos para a extinção da UDF, alegando que sua fundação não correspondia aos dispositivos legais e que era inconstitucional, como relatam Schwartzman, Bomeny e Costa (1984):

Em 1938 o ministro prepara um texto intitulado “Observações sobre a Universidade do Distrito Federal”, que é enviado ao diretor do DASP, Luís Simões Lopes. Segundo o texto, o decreto municipal nº 8.215, de 21 de maio de 1938, que definia a organização da UDF, era inconstitucional, por faltar competência ao prefeito para tanto. Além deste aspecto formal, Capanema argumenta que a UDF não tinha todos os institutos previstos na Lei Federal para este tipo de instituição, e, o que é mais grave, seus estatutos foram aprovados pelo prefeito, e não pelo Ministério da Educação; ora, até mesmo as universidades estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Porto Alegre já se haviam submetido à sanção federal. Por estas e outras violações das normas federais ficava claro para o ministro que “a existência da Universidade do Distrito Federal constitui uma situação de indisciplina e de desordem no seio da administração pública do país. O Ministério de Educação é, ou deve ser, o mantenedor da ordem e da disciplina no terreno da educação.” E por isto afirmava que “é preciso, a bem da ordem e da disciplina, da economia, e da eficiência, ou que desapareça a Universidade do Brasil, transferindo-se os seus encargos atuais para a Universidade do Distrito Federal, ou que esta desapareça, passando a Universidade do Brasil a se constituir o único aparelho universitário da capital da República. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 213).

Em contrapartida, a extinção da referida universidade causou uma verdadeira celeuma entre estudantes e professores. O seu idealizador, Anísio Teixeira, por sua vez, demonstrava seu descontentamento argumentando que a criação da

Universidade não ferira qualquer dispositivo constitucional, mas apenas os interesses e os regulamentos do governo provisório. Ainda nas palavras de Mendonça (2002), o arbítrio do governo federal foi além, isto é, extinguiu a UDF, sob uma espécie de incorporação e transferência para a Universidade do Brasil:

Sem sombra de dúvida, a extinção da UDF resultou da confluência de interesses da Igreja e do governo federal, em um momento em que estes redefiniam seus respectivos papéis, bem como o caráter das relações que mantinham entre si. Para a Igreja, a UDF ameaçava especialmente pelo seu caráter laico, percebido como anticatólico, já que abrigava tendências hostis à Igreja, inclusive esquerdizantes (bolchevizantes). Essa era, aliás, uma acusação que encontrava eco no contexto político da época. Do ponto de vista do governo federal, a UDF se inviabilizaria por se tratar de uma iniciativa do poder municipal – em um momento em que crescia aceleradamente a tendência ao centralismo, o qual atingia seu ápice com a implantação do Estado Novo – e porque se afirmava como instituição autônoma, pretendendo escapar ao controle do Estado em um contexto de crescente autoritarismo. (MENDONÇA, 2002, p. 122).

As articulações e o autoritarismo do Estado, entremeados pelos interesses da Igreja Católica, também tiveram ressonância na estrutura organizacional da USP. Conforme relata Fernando de Azevedo, com o advento do Estado Novo, Vargas nomeou Ademar de Barros<sup>150</sup> para interventor de São Paulo. O escolhido era de “conhecida família paulista”, um “médico de trato agradável” que iniciava no exercício da profissão, mas com “pouca experiência política”; essa “escolha surpreendeu a todos”. Ao tomar posse na interventoria de São Paulo, com a presença do presidente Getúlio Vargas e do ministro da Justiça, Francisco Campos, Ademar Barros disse, em seu discurso, que recebia a nomeação como um “presente de aniversário” do “seu chefe e amigo Getúlio Vargas”. Azevedo concluiu que, no período em que esteve à frente da política de São Paulo, Barros revelou-se como um dos “políticos mais nocivos”:

---

<sup>150</sup> Ademar Pereira de Barros (1901-1961) nasceu em Piracicaba, SP. Segundo Esteves (2017), Barros tornou-se médico, poliglota, aviador e exerceu as atividades de empresário. Obteve ampla atividade política, com os cargos de deputado na Constituinte Legislativa do Estado de São Paulo (1934-1937), de interventor federal no estado de São Paulo (1938-1941), de governador (1947-1951), de prefeito da cidade de São Paulo (1957-1961) e, pela segunda vez, de governador do Estado (1962 a 1966). Para Esteves (2017), “representado como o político do ‘rouba, mas faz’, segundo vasta literatura, Adhemar de Barros, ao ponto em que ia conquistando seus cargos, deixava como rastro típico sua “caixinha”, uma espécie de caixa dois provindo de jogos de azar, principalmente do jogo do bicho, que, segundo a oposição, sustentou tanto seus partidos quanto sua própria propaganda.” (ESTEVEES, 2017, p. 57).

Nomeado em abril de 1938 interventor, não tardaria, em fins de 47, então Governador eleito, a revelar-se o que era sem qualquer preocupação de se disfarçar. O caminho pelo qual daí por diante enveredou, só veio a ser interrompido quando em 1965, foi afastado do Governo do Marechal Castelo Branco. Ademar, que gostava de requestar o povo e se tornou um dos políticos mais populares se não o mais popular dos políticos de S. Paulo, não era um demagogo de grandes lances, e capaz de atrair as massas pelo arrojado de eloquência e pela coragem ou audácia nas investidas contra adversários. Exatamente o oposto, exprimia-se numa linguagem fácil, manhoso e pessoalmente simpático, não usava, para conquistar as simpatias populares, senão favores, concessões e promessas a todos de cujo apoio precisasse no momento. (AZEVEDO, 1971, p. 133).

A nomeação de Ademar de Barros foi vista com desconfiança devido à sua ligação com os setores tradicionais da Igreja Católica e com as faculdades profissionalizantes e à sua oposição, desde o início, ao projeto universitário da Comunhão Paulista. Dessa forma, as primeiras ações do novo interventor foram marcadas pelo autoritarismo. Logo que assumiu a interventoria do estado, Barros emitiu uma série de decretos voltados ao fechamento do IE<sup>151</sup>, primeira escola de formação de professores em nível superior da qual Azevedo era diretor e professor de Sociologia. Ademais, conforme apontou Bontempi Júnior (2008), o interventor não via com bons olhos a FFCL que havia sido criada por Armando Sales. Assim, era uma disputa ferrenha entre um ideólogo da Igreja e outro da laicização do ensino, em defesa da pesquisa científica desinteressada:

O estado de permanente alerta contra o inimigo externo aparece na memória dos ex-alunos da FFCL na recordação do Estado Novo, em que se teria tentado destruí-la. O ex-aluno e ex-professor Erasmo Garcia Mendes explica que a nomeação de Ademar de Barros para a interventoria em São Paulo teria afetado diretamente a escola, pois o perrepista “não via com bons olhos a criação de Armando, isto é, a FFCL. Nisso, era acompanhado por outros setores da sociedade conservadora, entre os quais a Igreja, que julgava essa faculdade um antro de ateísmo”. (BONTEMPI JÚNIOR, 2008, p. 180).

Além do IE, Ademar Barros intencionou a extinção da FFCL, nomeando um dos opositores da referida faculdade, Alexandre Corrêa, professor de Direito Romano, da tradicional Faculdade de Direito da USP. Fernando de Azevedo rememorou que o “ilustre professor” foi convocado para “acabar com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras”, e que teria sido “recebido por todos numa atitude de expectativa armada”. No entanto, ponderou que o “enviado especial e calculadamente escolhido” pelo governo supostamente “teria se negado a participar dos propósitos do Governo”,

---

<sup>151</sup> Discutimos esse aspecto com mais profundidade na próxima seção.

demitindo-se, posteriormente, do cargo, contrariando, desse modo, os propósitos de Adhemar Barros.

Em suas memórias<sup>152</sup>, Azevedo não discute com tanta profundidade as ações de Alexandre Corrêa na direção da referida Faculdade, mas cita que ele era um dos professores alinhados aos princípios do Catolicismo e um ardoroso crítico do pensamento e das ações de Azevedo. Dois anos antes de assumir o cargo de diretor, em 1936, criticou com veemência a Sociologia inspirada em Durkheim e a própria proposta do movimento da Escola Nova, ao publicar um artigo intitulado *O sr. Fernando de Azevedo, a sua sociologite aguda e do mais que lhe aconteceu*<sup>153</sup>, publicado na revista *A Ordem*, do Rio de Janeiro, em 1935. No texto, referia-se à produção sociológica de Azevedo como “colcha de retalhos” e à proposta educacional da escola única da Escola Nova como “desordeira”, “antissocial”, “grosseira” e que poderia desencadear nas escolas toda espécie de sectarismo e em uma “crise de autoridade” no Brasil. Nas palavras do próprio Alexandre Corrêa:

Quaes são as directrizes dessa tal educação nova e nacional?  
São, nem mais nem menos, os dois princípios basicos do socialismo libertario e do communismo. O primeiro é a autonomia do individuo, herança legitima do individualismo liberal, como confessa Anisio Teixeira (Educação progressiva, cap. 3, no inicio). E neste espirito liberal, e de nenhum modo em nome da sã razão e da filosofia, que reclamam a auto-actividade intelectual e a autonomia disciplinar do alumno. O segundo principio é a igualdade social e, como consequencia, educacional, a supressão do ensino de classe, do ensino particular e pago, do ensino de crenças religiosas diversas, da educação especializada dos sexos. O ensino ha de ser igualado pela escola única, gratuita e exclusivamente publica, leiga, tendo como religião o culto da sociedade e da sciencia e praticando a coeducação. Dentro dessa escola unica, haverá, sim, a seleção dos mais capazes, mas estes, conforme o igualitarismo socialista, serão de um só typo, o technico universitario, por opposição ao typo liberal do bacharel ou doutor, tão do gosto nacional ainda. Inutil salientar longamente que taes principios, longe de socializar, antes provocam a desordem social. O principio de autonomia individual é a recusa de obedecer a autoridade externa, sem a qual não há ordem social possível. Na escola, a tal autonomia só veio reforçar a onda grosseira e indisciplina dos alunos num paiz cujo se preza de fino e polido. A autonomia do alumno só veio exasperar a crise de autoridade, que é o mal da educação no Brasil. Pois, o que prejudica a escola e o lar brasileiro, é antes de tudo a falta de chefes, ou melhor, o chefe desleixado e camarada, desmoralizado, por desmando ou máu exemplo, os poucos chefes zelosos e disciplinadores. (CORRÊA, 1936, p. 14)

<sup>152</sup> O antes e o depois constituem o horizonte de sentido [*Sinnhorizont*] de uma narrativa – ‘veni, vidi, vici’ – mas somente porque a experiência histórica que constitui o evento está necessariamente inserida na sucessão temporal (KOSELLECK, 2006, p. 134).

<sup>153</sup> CORRÊA, Alexandre. O Sr. Fernando de Azevedo e sua *sociologite* aguda e do mais que lhe aconteceu... **A Ordem**. Rio de Janeiro, out. 1936.



Esses embates em torno de um pretense “conceito adequado” de educação pública e mesmo de lutas voltadas à primazia do ensino superior estavam nas pautas intelectuais desde a publicação do *Manifesto*. Alceu Amoroso Lima e Alexandre Corrêa apresentaram críticas a determinados trechos do documento, conforme enfatiza Fernando de Azevedo em uma carta<sup>154</sup> enviada a Francisco Venâncio Filho, em 24 de março de 1932:

O movimento já começou a sofrer os seus primeiros ataques. O Centro D. Vital, pelos representantes no Rio e em São Paulo, já assentou contra ele as suas baterias. Artilharia grossa. Mas nenhum dos obuzes, o atingiu. O Sr. Tristão de Ataíde, cuja cultura honra a nossa geração, está infelizmente obcecado, no ponto de vista em que se colocou: dá-me a impressão de um alucinado, que se compraz em imaginosos perigos por todos os lados. A sua linguagem, no *O Jornal*, em que figura, em relação aos signatários do manifesto, até a palavra “desfaçatez”, é de uma violência, grosseira e má fé, que surpreendeu em um homem inteligente e culto, como o é, incontestavelmente. A sua argumentação é falha, falsa e tendenciosa. Ele mutila trechos e lhes dá a interpretação que entende, e, em vez de discutir, recorre a esses elementos equívocos de panfletário desabusado, empenhado em estabelecer a confusão, em fazer insinuações e deixar que os outros completem o seu pensamento, cada um conforme seus interesses, suas paixões e seus pontos de vista. O artigo está inçado de (*Sic*), pontos de admiração, reticências. O artigo que o Alexandre Correa, um outro católico, apostólico, romano, de um sectarismo fanático, deixou sobre a mesa d' *O Estado*, é uma peça inepta e grosseira, que se afina, com a de Tristão, pela sua nota de agressividade. (AZEVEDO, [1932] 1987a, p. 106).

Pelas disputas travadas entre Azevedo, Corrêa e demais intelectuais alinhados ao catolicismo em larga imprensa, era nítida a intenção de Adhemar de Barros em colocá-lo na direção da FFCL para dismantelar o projeto gestado pela Comunhão Paulista, desde os anos 1920, cujos princípios eram a pesquisa científica, desinteressada e a própria laicidade nas instituições escolares e de ensino superior. Nesse âmbito, Bontempi Júnior (2008) reitera que a entrada de Corrêa na direção da referida Faculdade resultou na supressão de diversas cláusulas, na redução salarial de professores e na própria tentativa de introduzir o ensino de São Tomás de Aquino, a fim de prevalecerem os ideais filosófico-teológicos no âmbito do ensino superior:

Com efeito, Adhemar de Barros nomeou para a direção da FFCL um dos mais antigos e ferrenhos inimigos da instituição, Alexandre Corrêa. Disposto a

<sup>154</sup> A carta completa de Azevedo a Venâncio Filho encontra-se em: AZEVEDO, Fernando de. Carta de Fernando de Azevedo enviada a Francisco Venâncio Filho. 24 de março de 1932. In: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987. p. 106.

modificar os contratos, suprimindo as cláusulas que previam reajustes de salário, o católico da Faculdade de São Bento também teria tido a intenção de desdobrar a Cadeira de Filosofia, a fim de nela introduzir o ensino de Santo Tomás de Aquino. Embora a memória da FFCL conte que Alexandre Corrêa fora nomeado com o objetivo de cerrar-lhe as portas, o fato é que nenhuma de suas iniciativas ameaçou seriamente a sobrevivência da instituição, a não ser que se considere com tais o esmero em dificultar a vida dos mestres franceses e o desejo de alterar as diretrizes da Filosofia ensinada, então a cargo de Jean Maugüé, um protestante francês esquerdista, ligado à Frente Popular. De todo modo, a memória da FFCL registra que, quando os alunos de Jean Maugüé apoiaram ostensivamente a manutenção do cargo de seu professor, Corrêa demitiu-se em ato de pouca perseverança, da parte de quem havia sido incumbido de tão grave missão. (BONTEMPI JÚNIOR, 2008, p. 181).

A FFCL resistiu a diversas investidas que visavam o seu fechamento. Roger Bastide salienta que um dos supostos motivos para a sobrevivência da referida Faculdade em meio a tais oposições teria sido a “gentileza brasileira”, pois, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, seria impossível o regresso dos professores estrangeiros aos países de origem:

Mas o que talvez tenha salvo a Faculdade da crise foi a gentileza brasileira, mesmo das pessoas que criticavam a Faculdade. Porque em 39, 40 começou a guerra e era impossível para os italianos, franceses, saírem do Brasil. Tudo estava cortado, não se encontrava mais navio, avião, nada; não era possível sair. O Brasil foi gentil, e não quis jogar na rua os professores. E continuaram os contratos, a cada três anos continuava o contrato, para nos permitir ficar aqui, ganhar um pouco de dinheiro e viver. E talvez isso tenha salvo a Faculdade. Quanto à crise, eu me lembro das críticas nos jornais, mas agora não me lembro muito mais. Mas houve um conflito quando tentou-se colocar, aqui na Faculdade, um diretor não eleito pela Congregação de professores, mas imposto pelo governo da época, para impedir a Faculdade de fazer qualquer coisa que não fosse do desejo do governo; foi um controle da Faculdade pelo governo. Mas como eu estava sempre fazendo o meu ensino e acho que os meus colegas também, e o meu ensino não era ideológico, não era político, o governo não tinha nada a dizer. Mas num dado momento, me pediram para sair da cadeira de Sociologia para fazer, não me lembro, História Social, acho, História das Ideias Sociais. Não aceitei porque... não me lembro o nome do diretor... um católico. (BASTIDE, 1973 *apud* CARDOSO, 1987, p. 183-184).

De acordo com Campos (2019)<sup>155</sup>, as relações dos franceses com George Dumas e Júlio de Mesquita Filho, tinham sido estabelecidas desde os anos 1920. Havia, conforme o autor, um tom entusiasmado dos paulistas com o projeto imerso em uma disputa pela interpretação da mudança política do Brasil, pois estabeleceram-se ações na tentativa de retomar o poder:

---

<sup>155</sup> Para mais informações sobre a Missão Francesa na USP, consultar o estudo: CAMPOS, Névio de. Missão francesa na USP (1934-1954): dois acontecimentos, dois recortes. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, Brasil, v. 3, n. 9, p. 101-128, set./dez. 2019.

As tradicionais frações dos grupos dominantes venceram as eleições, mantendo o domínio histórico dos estados de Minas Gerais e São Paulo. Entretanto, sob a regência de lideranças do Rio Grande do Sul e outras forças políticas brasileiras, acusou-se o processo eleitoral de fraudulento, organizando a tomada do poder por meio da força. Os anos seguintes se definiram por intensas disputas para cravar sentidos para esse momento da história brasileira. (CAMPOS, 2019, p. 115).

Observamos que a FFCL deveria ter um papel fundamental no projeto universitário, tendo em vista uma nova concepção de ciência, de pesquisa, de ensino, de extensão e de formação humana. A Universidade, além de contribuir com o processo de renovação das elites, teria a função de “disciplinarização das novas gerações”, buscando a solidariedade entre os povos e das novas elites, renovando os métodos de pesquisa necessários. Como afirmava Azevedo:

É esta, sem dúvida, a função principal da Universidade, à qual cabe formar e disciplinar essa elite, promovendo o gosto de pesquisa, o amor à ciência e a cultura livre e desinteressada, e transformando-se no grande refúgio do espírito crítico e objetivo, do universal e do humano, numa instituição verdadeiramente “civilizadora”, destinada a educar e a cultivar a razão, que sendo essencialmente intelectual e universal, ultrapassa mesmo a inteligência propriamente dita; que é feita “do que a inteligência humana chegou relativamente a universalizar entre os dados da ciência e da vida”, e graças à qual as noções da conveniência e da harmonia acham o seu lugar na vida do espírito. (AZEVEDO, 1936, p. 160).

Notamos, ainda, que a ideia de pesquisa científica e desinteressada defendida pelos intelectuais, especialmente por Fernando de Azevedo, estava inspirada nas concepções sociológicas de Durkheim com base nos princípios da “cientificidade” e da “disciplinarização das novas gerações”. A produção sociológica e educacional de Azevedo se assentava nas contribuições do sociólogo francês no tocante ao papel de socialização que as instituições deveriam cumprir na formação das novas gerações, preparando-as para o novo modelo civilizacional que se projetou. Essa concepção organicista e funcionalista permeou as pautas intelectuais e os projetos que se almejavam para a recém-criada Universidade. Assim, havia grandes expectativas por parte da intelectualidade brasileira com relação à renovação dos métodos de pesquisa com a chegada da “Missão Estrangeira”, em especial, a dos professores franceses, os quais teriam grande importância nas Ciências Humanas e um papel de relevância na formação dos estudantes. Além de ensinarem a pensar, esperava-se a afirmação

da construção de uma “ciência positiva”. Em sua dissertação, Simone Meucci (2000) indica que:

Especialmente em São Paulo a posse de Durkheim como emblema para a luta e autonomização da sociologia acabava por legitimar também o movimento de contratação de cientistas sociais estrangeiros, sobretudo franceses, capazes de formar entre nós uma cultura científica adequada à fixação da sociologia na constelação de disciplinas acadêmicas. Com a contratação dos intelectuais europeus buscava-se, definitivamente, abalar a estrutura de poder institucional dos sábios da província: engenheiros, médicos e, sobretudo, bacharéis em direito que até então detinham a hegemonia do conhecimento entre nós. Lembremos apenas que era uma recomendação frequente que se contratasse principalmente sociólogos de filiação durkheimiana. Queria-se, pois, garantir que, sobretudo em São Paulo, o conhecimento sociológico fosse produzido e reproduzido como uma forma rigorosa de ciência positiva. (MEUCCI, 2000, p. 82)

Para a autora, alguns dos membros da elite paulista afirmavam que as instituições universitárias seriam necessárias para reconquistar a primazia paulista, por isso viam a importância da legitimação da Sociologia como uma ciência rigorosa, que seria capaz de orientar o país e de oferecer suporte científico à ação política: “desse modo passara a ser constituída a importância do sociólogo, como aquele que seria capaz de prever e orientar o destino do país.” (MEUCCI, 2000, p. 83).

Para exemplificar, ressaltamos a contratação do sociólogo francês Lévi-Strauss, que empreendeu estudos de etnologia. Na sua obra *Tristes Trópicos*, ele ironiza e apresenta certa surpresa com o referido “atraso” do Brasil em matéria de concepções e de pesquisa, demonstrando uma espécie de espanto e “aversão” à sociologia durkheimiana até então predominante no pensamento intelectual da América do Sul, sobretudo no Brasil, e com grande repercussão nos primeiros anos de formação da USP. Para Lévi-Strauss (1957), Durkheim, Pasteur e Curie eram alguns dos nomes que se “veneravam” no Brasil, mas que, no pensamento intelectual francês, “pertenciam todos ao passado”. No trecho a seguir, o autor apresenta alguns indícios de que a tradição sociológica durkheimiana, apesar de bastante utilizada no meio acadêmico, já se apresentava predominantemente superada no contexto francês em termos de produção científica e de concepção e organização social:

Assim começou essa intimidade com a etnologia anglo-americana, ligada à distância pela leitura e mais tarde mantida por meio de contactos pessoais, que devia originar tão graves mal entendidos. Antes de mais nada no Brasil, onde os padrões da Universidade esperavam de mim que contribuísse para o ensino de uma sociologia durkheimiana para a qual tinham sido orientados pela tradição positivista, tão viva na América do Sul, e pela preocupação de

dar uma base filosófica ao liberalismo moderado, que é a arma ideológica habitual das oligarquias contra o poder pessoal. Eu chegava em estado de insurreição aberta contra Durkheim e contra todas as tentativas de utilizar a sociologia para fins metafísicos. Não seria certamente no momento em que procurava com todas as forças alargar meu horizonte que iria ajudar a reerguer velhas muralhas. Censuraram-me frequentemente desde então um certo enfeudamento ao pensamento anglo-saxão. Que tolice! Além de que, neste momento, eu talvez seja mais fiel que ninguém à tradição durkheimiana – no exterior ninguém se engana quanto a isso –, os autores com relação aos quais faço questão de proclamar a minha dívida: Lowie, Kroeber, Boas, me parecem tão afastados quanto possível dessa filosofia americana à maneira de James ou de Dewey (e atualmente do pretensão lógico-positivismo) que há muito tempo está superada. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 57-58).

Havia, desse modo, distintos horizontes de expectativas quanto às concepções de Ciências e de produção do conhecimento, porém, Lévi-Strauss destacava que o pensamento francês exercia grande sedução na América do Sul. No Brasil ainda predominava a mesma forma de “especialização” sintonizada com um “apetite enciclopédico” devotado aos chamados “manuais”:

Essa especialização no plano mundano ia de par com o apetite enciclopédico. O Brasil culto devorava os manuais e as obras de vulgarização. Em lugar de se vangloriar com o prestígio ainda inigualado da França no exterior, nossos ministros agiriam melhor se tentassem compreendê-lo; desde aquela época, infelizmente, ele já não mais era devido à riqueza e à originalidade duma criação científica enfraquecida, mas ao talento, de que muitos dos nossos sábios ainda eram dotados, de tornar acessíveis problemas difíceis para cuja solução haviam modestamente contribuído. Nesse sentido, o amor consagrado pela América do Sul à França originava-se em parte de uma conviência secreta fundada sobre a mesma inclinação a consumir e a facilitar aos outros o consumo, mais do que a produzir. Os grandes nomes que se veneravam nesse país: Pasteur, Curie, Durkheim, pertenciam todos ao passado, sem dúvida suficientemente próximo para justificar um largo crédito; mas, desse crédito, não mais pagávamos os juros senão em traço miúdo, apreciado na medida em que uma clientela pródiga preferia gastar a aplicar dinheiro. Nós lhe poupávamos somente a fadiga de realizar. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 102).

Ao contrário da “tradição lógico-positivista” perpetuada nos ambientes acadêmicos e intelectuais do Brasil, Lévi-Strauss (1957) se inspirava no pensamento de autores anglo-saxões, como Lowie, Kroeber e Boas. Lamentava o papel de “corretor intelectual no qual a França se deixava resvalar” em relação ao Brasil, apontando a precariedade das condições de pesquisa e ensino do país, como bibliotecas públicas sem lugar, falta de verbas e espaços, sem contar a carência “de pessoal especializado” com cadeiras em número suficiente que afastavam pesquisadores ao invés de servi-los. O professor complementa:

Nesse Brasil, que conheceu alguns gloriosos êxitos individuais, mas raros: Euclides da Cunha, Osvaldo Cruz, Chagas, Villa-Lobos, a cultura permaneceu, até uma época recente, uma distração de ricos. E é por ter essa oligarquia necessidade de uma opinião pública de inspiração civil e laica, para contrabalançar a influência tradicional da Igreja e do exército, bem como do poder pessoal, que criou a Universidade de São Paulo, decidindo abrir a cultura a uma clientela mais larga. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 103).

A nova concepção de ciência trazida pelos professores estrangeiros para compor o novo conceito de universidade moderna se constituiu em uma antítese<sup>156</sup> às tradicionais escolas profissionalizantes, resultando em uma “batalha semântica” para impor uma determinada concepção científica, em oposição aos interesses defendidos pelo grupo do jornal *O Estado de S. Paulo*. Notamos, assim, que o conceito de universidade para este grupo representava uma espécie de “unidade política”, um “ponto de vista polêmico” orientado para o presente e com um “componente de planejamento futuro”. Era preciso, pois, uma reformulação semântico-política do conceito de universidade. Esse processo redundou em uma luta pelo “conceito chamado adequado”. Assumindo e ganhando cada vez mais relevância social e política, passou a ser empregado como indicador de uma transformação política e social. Nesse aspecto, a noção de universidade defendida por Azevedo assumiu o “ineditismo do seu significado lexical”, ao qual foram acrescentadas novas valências, isto é, o princípio do ensino, da pesquisa e da extensão, agregando à palavra uma multiplicidade de outras significações. No trecho a seguir, é perceptível a carga semântica do novo conceito de universidade:

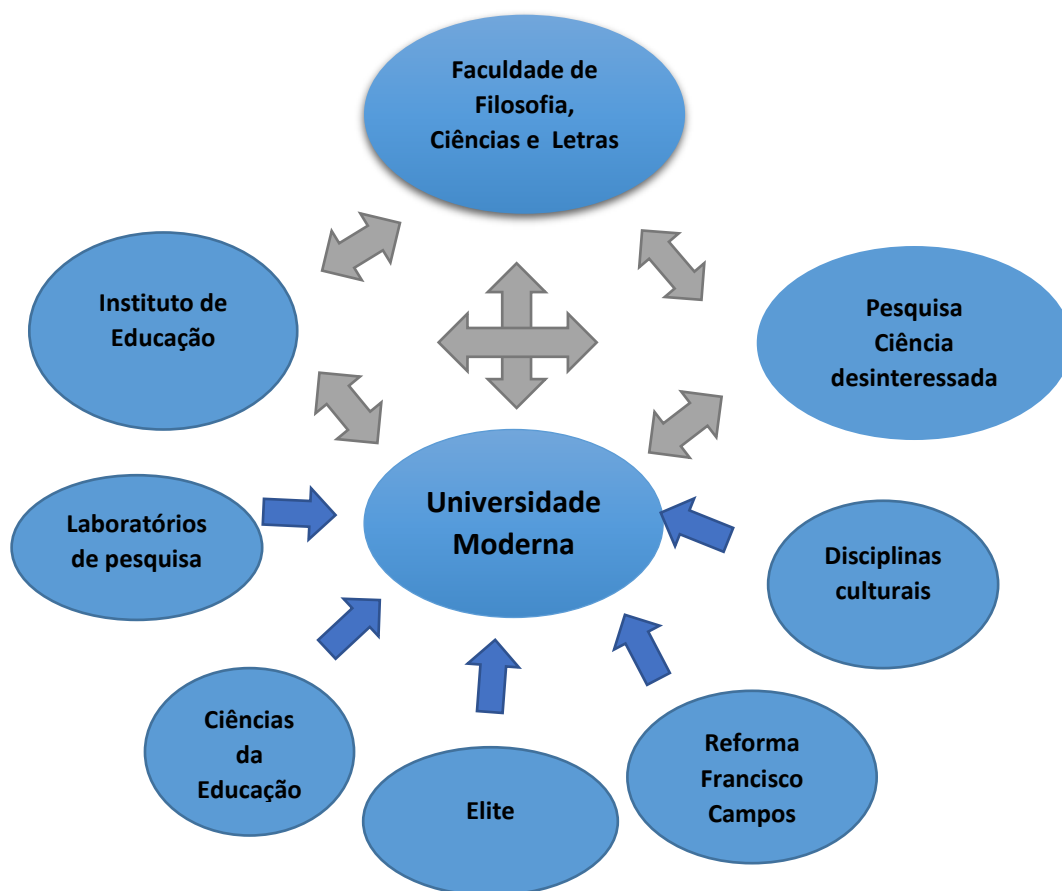
Se somos os primeiros a reconhecer as vantagens da extensão, ao organismo universitário, do regime de autonomia, não é para se absorver a dos institutos de que ele se constitui, e dos quais extrai a Universidade o brilho de sua glória e a força de seu prestígio, nem para nos servirmos da organização autárquica como um convite ou estímulo à macrocefalia da administração central. Entre os dois escolhos, igualmente perigosos, navega a Universidade, que uma guinada mais forte nessa ou naquela direção poderá lançar contra um desses rochedos, comprometendo-lhe se não a existência ao menos o funcionamento normal num ambiente de harmonia e de cooperação. (AZEVEDO, 1952, p. 116).

---

<sup>156</sup> Conforme aponta Koselleck, “os antônimos de cada termo devem também ser investigados, de modo que se possa evidenciar os antagonismos do ponto de vista político, assim como os agrupamentos religiosos ou sociais que se formaram no âmbito das possibilidades do Estado federativo.” (KOSELLECK, 2006, p. 113). Mais adiante afirma ainda que “não é possível verificar o valor de um termo como ‘conceito’ válido para o complexo social ou para as confrontações políticas sem incluir os conceitos paralelos ou contrários, sem se reportar a uma outra noção geral ou particular e sem se registrar a intersecção entre as duas expressões. O fim último da história dos conceitos é, portanto, exatamente por meio do processo de alteração das questões semasiológicas e onomasiológicas, a *Sachgeschichte*, a história material.” (KOSELLECK, 2006, p. 113).

A criação da USP revelou um salto no horizonte de expectativas de muitas reivindicações de Azevedo e do grupo da Comunhão Paulista. A criação da universidade estadual, a organização da FFCL, o IE, os laboratórios de pesquisa e os chamados estudos desinteressados acrescentaram um novo sentido ao conceito de universidade e uma espécie de “salto” no espaço de experiência em relação ao Império e à República, conforme sintetizamos na figura seguir.

FIGURA 4 - SALTO DO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA EM RELAÇÃO AO IMPÉRIO E À REPÚBLICA



Fonte: O autor.

Apesar do teor modernizante do novo conceito de universidade, Fernando de Azevedo apresenta dados importantes sobre a sua organização na prática, isto é, no cotidiano dos Cursos da USP, revelando que um dos “erros mais graves” e com “raízes mais profundas” foi que, ao criar a Universidade, houve uma errônea compreensão de que bastaria “justapor institutos”, sob o nome de Faculdade de Filosofia, e batizá-los com o nome consagrado pela tradição. Para ele, a “constituição de uma universidade” implicaria uma ampla “reforma de base”, tendo em vista a “estrutura de ensino superior e universitário”. Entretanto, o que teria ocorrido fora um simples “ajustamento” que, de

alguma forma, frustrou os planos e as expectativas em relação a um projeto sistêmico e completo de universidade. Azevedo assim avalia:

Foi exatamente essa obra de “ajustamento e integração” que tentou, sem o conseguir, o ilustre Governador do Estado e, em nome dele, um dos signatários deste documento, nos debates que, logo após à fundação da Universidade, abriu e sustentou no Conselho Universitário de que fazia parte, como representante de um de seus institutos. Um pensamento filosófico muito alto, uma nova concepção de vida e de cultura devia planar, ao nosso ver, sobre as peças do conjunto, infiltrar-se por todas elas, como o cimento que liga as diferentes partes do edifício e lhe dá a unidade a que podia aspirar. (AZEVEDO, 1952, p. 114).

A partir do discurso do autor, é possível identificarmos uma espécie de “descontentamento” entre o que se projetou desde o *Inquérito de 1926* e a realidade da Universidade nos anos que se seguiram, destoando do horizonte de expectativa almejado pelo grupo da Comunhão Paulista nos anos 1920. Parte desse desconforto na narrativa de Azevedo está relacionada à própria “luta de forças” entre os representantes da Escola Politécnica e a FFCL. Celeste Filho (2006) assevera que, até 1937, vários Cursos ocorriam nas salas de aula, nas bibliotecas e nos laboratórios da Escola Politécnica, porém, a expulsão dos Cursos ministrados pela FFCL ocorreu também devido à negativa de sua Congregação para que as cadeiras básicas fossem transferidas à FFCL. Isso acarretou o fim das tentativas voltadas à integração universitária, assinalando uma espécie de declínio, pois, no mesmo ano, o primeiro diretor da Universidade, Teodoro Ramos, morreu aos 42 anos de idade e, “com ele, sucumbe também a tentativa de integrar a universidade tendo como seu núcleo a FFCL. As diversas unidades da USP continuariam a se manter isoladas por muito tempo.” (CELESTE FILHO, 2006, p. 202).

A articulação entre as unidades e os institutos universitários era uma das condições fundamentais para se empreender a pesquisa científica e desinteressada a partir de um conceito moderno de universidade, como destacou Azevedo no *Inquérito de 1926* e no *Manifesto de 1932*. No entanto, as dissonâncias e as disputas permeadas pelas relações de poder e pela necessidade de ocupação e de domínio das posições políticas e das concepções dentro da universidade, no intuito de formar um “novo Brasil”, culminaram na desagregação e na falta de integração entre as unidades universitárias, ações que impactaram decisivamente a organização e a qualidade universitária nos decênios seguintes, como atestou Celeste Filho (2009):



A Escola Politécnica não teve força bastante para impor-se como tal, mas teve força suficiente para impedir que qualquer outra unidade da USP ocupasse essa função. Dos conflitos desse período surge a universidade brasileira que conhecemos, sem coesão e predominantemente conglomerada em torno de suas unidades profissionalizantes. A Reforma Universitária da década de 1960 tentou reverter tais características. É então proposta a possibilidade de uma universidade mais integrada, com a substituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras por Institutos de Ciência; extingue-se definitivamente nessa reforma o sistema de cátedras, mas essa é outra história. (CELESTE FILHO, 2006, p. 201-202).

Apesar das diversas investidas, ameaças e lideranças intencionadas para o fechamento da FCL, a instituição passou por “crises”, por embates e por conciliações, mas sempre firme às tentativas e às injunções políticas. O IE (a escola de formação de professores), contudo, não seguiu o mesmo destino, sendo destituído pelo governo ditatorial das dependências da Universidade em um momento de franca elaboração, de ajustamento e de amadurecimento de suas ações, frustrando o projeto de formação de professores no âmbito do ensino superior organizado por Azevedo.

A expectativa e o esforço de Azevedo vinham alinhados à tentativa de transformar o IE gradativamente nos moldes de funcionamento da FFCL, delegando e propondo uma nova concepção de formação docente a partir do estudo da docência com base na pesquisa em laboratórios de Ciências da Educação, o que conferiria mais sentido, cientificidade e qualificação à formação docente e, posteriormente, à prática do professor. O fechamento do IE ocorreu em dos momentos mais emblemáticos e críticos para Azevedo. No projeto universitário engendrado pelo intelectual, observamos que a desintegração abrupta conduzida pelo governo do IE da unidade universitária desencadeou uma espécie de “rompimento de expectativas” e “um sentido inesperado” nos planos futuros de transformá-lo nos moldes de funcionamento da FFCL. Nesse sentido, ressalta Koselleck (2006):

A transposição de experiências outrora imediatas em conhecimento histórico – entendida como o rompimento de um horizonte de expectativas, que deixa à mostra um sentido inesperado – permanece sempre comprometida com a sequência cronologicamente mensurável. Também *flashbacks* ou avanços em direção ao futuro como meio estilístico de representação (é só lembrarmos os discursos de Tucídides) servem para elucidar o momento crítico ou decisivo no decurso da narrativa. (KOSELLECK, 2006, p. 134).

A FFCL deveria se constituir na “alma” da Universidade, e o IE, denominado de Faculdade de Educação, também deveria ter um papel fundamental na formação

didática, científica e educacional do professor para compor os quadros da elite intelectual. Contudo, apesar do fechamento do IE ser um dos episódios pouco deglutido por Azevedo e uma memória elidida em alguns momentos de sua narrativa, consideramos relevante posicionar a experiência do IE no âmbito do conceito de universidade de Azevedo.

### 3.2 A ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA USP

A formação de professores foi um dos temas centrais da trajetória de Azevedo. Para ele, o preparo pedagógico, técnico, científico e educacional docente deveria ocorrer em primeira instância na Universidade. E essa era uma das facetas do novo conceito de Universidade que defendia: a formação profissional do professor na Universidade. Para ele, esse seria o lugar apropriado à produção e à divu

lgação da Ciência voltadas ao preparo das novas mentalidades. A qualificação docente na Universidade teria o papel de preparar as novas gerações intelectuais para ocuparem uma das frações da elite intelectual do país. Essa concepção foi discutida no *Inquérito de 1926* e no *Manifesto de 1932*, nos quais se evidenciou que não estava havendo qualificação adequada do mestre, pois a maioria era composta por “autodidatas” das áreas de Direito, de Medicina e de Engenharia, sem a formação pedagógica específica.

O movimento em defesa da formação e da qualificação dos professores alcançou a reforma educacional promovida por Azevedo quando ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública de São Paulo, consubstanciadas no Código de 1933<sup>157</sup>. Ao propor esse Código, Azevedo já apontava como horizonte de expectativa a formação do docente em nível superior, colocando como norma a formação do professor secundário. Evangelista confirma essa hipótese ao explicitar que:

---

<sup>157</sup> “Sua trajetória culminou com a institucionalização da formação universitária do professor no Instituto de Educação em 1934 que, segundo o Ministério da Educação e Saúde Pública, representava a consagração do Manifesto dos Pioneiros da escola nova, lançado em 1932. Foi institucionalizada, então, a área educacional na primeira organização universitária oriunda da reordenação do Ensino Superior pelo Governo Getúlio Vargas - a universidade da comunhão paulista. Nela a formação do professor primário e de técnicos de ensino coube exclusivamente ao Instituto e a formação do professor secundário foi dividida com a FFCL.” (EVANGELISTA, 2001, p. 113).

Havia, pois, ao que tudo indica, um movimento sendo realizado de espera - e o local dessa espera pode ter sido o Instituto de Educação. Chamado para a Direção Geral da Instrução Pública paulista, Azevedo foi estabelecendo algumas condições para que, no futuro, a formação universitária do professor pudesse ser assumida pela Faculdade de Ciências e Letras, ou equivalente. Justamente foi o que realizou por meio do Código, conduzindo a formação do professor primário e secundário para o nível superior, mas no caso do segundo indicando sua existência até que a Faculdade viesse a ser criada. Não é demais levantar o fato de que, na França, tanto a Escola Normal Superior quanto a Faculdade de Ciências e a de Letras possuíam as mesmas funções, (EVANGELISTA, 2001, p. 121).

As lutas em defesa da formação de professores em nível superior estavam associadas ao expressivo movimento ocorrido nos países europeus e americanos dedicados à formação de professores. Em sua tese de doutoramento, Evangelista (1997) demonstrou que já existiam experiências significativas que reforçavam a difusão e a necessidade da preparação especializada do magistério: as experiências do *Teacher's College* norte-americano, Escola Normal Superior Francesa, o Instituto Pedagógico da Universidade de Louvain, na Bélgica, e do Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra. Essas instituições tiveram ressonância em solo brasileiro, a exemplo da Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, em 1929, da Escola de Educação, no Rio de Janeiro, em 1935, do IE da USP, em 1934, e do Instituto Católico de Estudos Superiores, do Rio de Janeiro, em 1932. A mesma autora pontua, em outro estudo, as iniciativas realizadas nesse contexto:

As sucessivas tentativas de elevar a formação docente no nível superior, do final do século XIX a início do século XX, articulavam-se a interesses políticos, particularmente porque o professor era visto como fundamental para a formação de uma mentalidade nacional brasileira, assim como para a habilitação daqueles que sustentariam – elites e operários – o desenvolvimento econômico, de feição industrial e cidadina. Por outro lado, as críticas aos modelos apresentados na legislação do período, agregadas às análises dos modelos internacionais, favoreceram o surgimento de inúmeros projetos de formação dos anos 1920. (EVANGELISTA, 2008, p. 72).

Acompanhando tal debate intelectual e a importância da formação de professores, Azevedo afirmou no *Manifesto de 1932* que o professorado deveria fazer “parte da elite de todos os graus” de ensino, por isso, denunciava a falta de “preparação pedagógica do mestre” para tão alta função educacional. Ele entendia que os professores deveriam formar seus “espíritos pedagógicos” nos cursos universitários, seja em “faculdades ou escolas normais”, as quais deveriam ser “elevadas em nível superior”. Até esse período, os professores do ensino secundário

não recebiam “sólida formação pedagógica” com base em uma profunda “educação geral”, como ressaltado no *Manifesto dos Pioneiros* em 1932.

As Escolas Normais começaram a surgir em contexto brasileiro a partir da terceira década do século XIX, no período imperial. As primeiras experiências ocorreram em Niterói (1835), na Bahia (1836), no Ceará (1845) e em São Paulo (1846). Martins (2009) afirma que um dos motivos que provocou a proliferação das Escolas Normais no Brasil foi a efervescência no campo político-cultural, pois dom Pedro I tinha abdicado em 1831 e o Brasil estava politicamente independente desde 1822. Era necessário instaurar a soberania nacional por meio de um regime que mostrasse uma face mais brasileira do que portuguesa. Além disso, uma das principais mazelas era a existência de professores improvisados, com formação precária e mal remunerados, haja vista que não havia projetos consistentes para a ampliação da escolaridade elementar e nem mesmo propostas voltadas à qualificação profissional do professor. Na obra *A cultura brasileira*, Azevedo também destaca dados importantes sobre a história da formação de professores:

O pessoal docente, quase todo constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica, não melhora sensivelmente com as primeiras escolas normais que se criaram no país: a de Niterói, em 1835, a da Bahia, em 1836, a do Ceará, em 1845, que não foram por diante, a de São Paulo, em 1846, e a do Rio de Janeiro, em 1880, todas com uma organização rudimentar, à maneira de ensaios, como a de São Paulo que se fundou, com um só professor, em 1846, desapareceu em 1867, para ressurgir com um novo plano e um curso de dois anos, em 1874, fechar-se novamente em 77 e restabelecer-se afinal em 1880, e só então com um curso mais completo, de 3 anos. No município Neutro, em que a organização do ensino em todos os graus competia ao governo geral, só em 1854, pelo decreto, nº 3 31-A, que cria o Conselho Diretor da Instrução Pública se estabelecem medidas mais eficientes com o fim de desenvolver, elevar e fiscalizar o ensino primário e somente depois de 1870 se construíram os primeiros edifícios escolares com os recursos de uma subscrição feita para erguer uma estátua a *Pedro II* e convertida, por vontade expressa do Imperador, “na construção de edifícios apropriados ao ensino das escolas primárias”. (AZEVEDO, [1943] 1963, p. 343-344).

Em seu estudo, Leonor Tanuri (2000)<sup>158</sup> afirma que a primeira Escola Normal do Brasil, a de Niterói, foi criada em 1835, mas teve duração efêmera, sendo suprimida em 1849. Assim como em outras províncias, as Escolas Normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, demarcada por uma organização didática e curricular

---

<sup>158</sup> Para aprofundar o estudo sobre a história da formação de professores no Brasil, vide o estudo: TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, jul./ago. 2000.

rudimentar, limitadas a uma ou duas disciplinas (denominadas de Pedagogia ou Métodos de Ensino), permitidas predominantemente ao sexo masculino. Além disso, não havia grande representatividade para o ingresso nessas escolas devido aos mínguaos atrativos financeiros, em decorrência da sociedade baseada na economia agrária e dependente do trabalho escravo, sem, portanto, condições de exigir um maior desenvolvimento da educação escolar.

A referida autora afirma, ainda, que as Escolas Normais lograram êxito somente a partir de 1870, quando se consolidaram os ideais liberais e democráticos, bem como a obrigatoriedade da Instrução Primária no Brasil. Desse modo, duas medidas caracterizaram uma mudança cultural do país: a exigência de prédios próprios para a instalação das escolas e a definição da Escola Normal como lócus adequado para a formação e preparo de professores qualificados. De acordo com Martins (2000),

Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal, nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação de acordo com novos princípios da urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Era preciso formar um novo tipo de educador, num lócus específico, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem “conformar” o homem moderno e civilizado. (MARTINS, 2000, p. 180).

No decorrer dos anos, as Escolas Normais nas províncias exerciam a função de formar professores para as Escolas Primárias, por isso, uma nova cultura pedagógica foi forjada: a de levar esclarecimento à população possibilitando a transmissão do saber a todos. O professor, dessa forma, era visto como aquele que poderia facilitar e ajudar no desenvolvimento e no progresso nacional. (MARTINS, 2009). Essa ideia alavancou diversos projetos republicanos de Instrução Pública, que destacavam a importância da qualificação do magistério para o Ensino Primário.

Monarcha (1999) afirma que em São Paulo, por exemplo, o limiar da República foi marcado por tensões, por epidemias, por pobreza, por conflitos armados e civis, por aglomerações operárias e por expectativas relacionadas à causa da educação nacional. Os republicanos paulistas solucionaram uma questão inusitada à época: a necessidade de um novo programa destinado a um novo edifício escolar, isto

é, a Escola Normal da Praça, criada em 1894, na Praça da República, numa alusão direta à superioridade moral e intelectual da República e à sua pujança. Para o autor:

A localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República é uma alusão à superioridade moral e intelectual e vitalidade da República. O conjunto funciona imaginariamente como um centro de comunhão cívica que convoca os homens sensíveis e as almas de boa vontade a partilharem de uma sociedade composta de cidadãos, que, além de se reconhecerem como iguais, estão envolvidos na edificação de um mesmo porvir. (MONARCHA, 1999, p. 187).

A Escola Normal da Praça transformou-se em um edifício que exprimia sentimento de “devoção”, desempenhando, nos decênios seguintes, um papel de grande relevância educacional e cultural na formação de educadores e intelectuais brasileiros que ocupariam cargos de professores em Escolas Primárias, Escolas Normais, Escolas Profissionais e no Ensino Superior. Como de se esperar, essa instituição também passou por mudanças e reformas ao longo do tempo, seja na estrutura organizacional, seja nas denominações que se seguiram. A partir da reforma realizada por Fernando de Azevedo na Instrução Pública de São Paulo, alinhada aos dispositivos do Código de 1933, passou a ser denominada Instituto Pedagógico Caetano de Campos; a partir de 1935, com as intervenções de Fernando de Azevedo, a Escola passou a chamar-se Instituto de Educação (IE), incorporado à recém-criada USP, designando a primeira experiência universitária de formação de professores no Brasil. Isso foi aprovado legalmente pelo Estatuto das Universidades, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a criação das Universidades no país. Como ressalta Evangelista (1997):

Ao ser incorporado à USP, levou consigo a importante herança da formação do professor em nível superior dos intelectuais da educação, atribuição tradicional da Escola Normal da Praça. Nela formaram-se não só os profissionais do magistério, mas também os intelectuais da área educacional que, à época, eram grandemente responsáveis por uma produção teórica de largo espectro cultural. Recompondo a trajetória de alguns catedráticos do Instituto de Educação da USP, pode-se perceber que muitos deles formaram-se na Escola Normal da Praça, depois tornando-se seus professores. Também é preciso realçar o papel importante das escolas normais do interior do Estado, que não raro viram seus alunos e professores assumir docentes na escola normal da capital. (EVANGELISTA, 1997, p. 21).

E ao ser integrado à Universidade, o IE teve o importante papel de formar professores a partir de novos saberes e perspectivas que estavam conectados à ideia

de renovação educacional e de formação das elites. Para isso, foram realizados diversos empreendimentos e estudos no intuito de ressignificar não apenas a qualificação profissional dos docentes, mas também a prática pedagógica, os conteúdos, a didática, a cultura escolar dos que futuramente lecionariam no Ensino Primário, no Ensino Secundário e atuariam na própria administração educacional, assim como disposto no Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a USP:

## **CAPÍTULO I**

### **Do Instituto de Educação**

Artigo 5.º - O Instituto de Educação, antigo instituto "Caetano de Campos", participará da Universidade exclusivamente pela sua Escola de Professores, ficando-lhe, porém, subordinados administrativa e tecnicamente, como institutos anexos, o Curso Complementar, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância, destinados à experimentação, demonstração e prática do ensino e ao estágio profissional dos alunos da Escola de Professores.

§ 1.º - A licença para o magistério secundário será concedida pela Universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação;

§ 2.º - O candidato ao magistério secundário, escolhida a seção de conhecimento em que pretende especializar-se na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, poderá fazer simultaneamente, no 3.º ano o curso de formação pedagógica no Instituto de Educação;

§ 3.º - A seção de Materiais de Ensino para os candidatos ao professorado secundário constituirá uma seção autônoma da de prática de ensino, e terá por fim o estudo teórico-prático:

- a) da metodologia da matéria, das dificuldades que lhe são inerentes, e das técnicas e processos para removê-las;
- b) da importância da matéria para formação mental do adolescente;
- c) da correlação de cada matéria com as demais;
- d) dos princípios e da prática da organização dos programas escolares. (SÃO PAULO, 1934).

Além da organização do IE, a partir do referido decreto, um ano depois Azevedo pronunciou uma conferência, em 4 de janeiro de 1935, na sessão solene de encerramento do IE, da USP. O intelectual enfatizou as novas perspectivas quanto à formação de professores, isto é, que, no percurso de formação das novas gerações de professores, de pesquisadores e de cientistas, caberia à Universidade ter um profundo conhecimento da função histórica, buscando esforços no sentido de disciplinar as novas gerações, “lutando contra o despotismo” e contra a “anarquia intelectual” em todas as suas formas de manifestação. Desse modo, ressaltou que as principais características das universidades modernas eram o “espírito de pesquisa”, a “indagação livre” e a “busca pela verdade”, por meio da produção da “ciência pura e

desinteressada”, ideia que deveria encontrar ressonância na formação de professores:

Ainda sob os governos de força, que tão poderosamente influem sobre os regimes universitários, se se fecham ao espírito certos campos de investigação, como as ciências sociais e políticas, nas quais todo trabalho científico se desenvolve, menos no sentido de investigar desinteressadamente a verdade do que no de procurar argumentos para justificar os regimes, as Universidades procuram compensar esta limitação e deformação que lhes são impostas pelas instituições políticas com uma intensificação crescente das pesquisas no campo das ciências físicas e naturais. A filosofia e as ciências sociais, não podem ser encaradas senão sob o ângulo da doutrina que constitui a base das instituições políticas, e, despojadas de todo o resíduo burguês ou proletário, devem regular suas ideias pelo ritmo da ciência do Estado. (AZEVEDO, 1935, p. 126-127).

Na mesma conferência, a ideia de formação de professores aparece associada à Ciência, pois a docência deveria ser respaldada pelos saberes científicos, de modo a compreender a sociedade e as leis que a dominam. Ademais, Azevedo indicou que a fundação de tais instituições representava o mais “fecundo movimento de ideias” até então desencadeado no país, constituindo-se o “mais poderoso desenvolvimento da educação pública”. Nesse sentido, não poderia faltar nos projetos educacionais um plano de Universidade ou de uma “faculdade de educação” voltada não só à “formação “técnica do professor” e do “administrador escolar”, mas à “cultura superior”, à “investigação”, à pesquisa, ao debate e ao “estudo científico e experimental da educação”. (AZEVEDO, 1935, p. 139). Por isso:

Ao Instituto de Educação – escola profissional superior, não cabe, pois somente formar o professor primário e concorrer para o aperfeiçoamento e a renovação de sua cultura, geral e profissional, dando-lhe, com largueza de espírito indispensável ao educador, o poder de se elevar à compreensão dos problemas que ocupam os espíritos mais cultos, e abrindo-lhe oportunidades para a “especialização” em setores determinados, conforme as tendências e as aptidões naturais de cada um e as necessidades impostas pelo desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos sistemas de educação. (AZEVEDO, 1935, p. 140).

E ao incorporar o IE à Universidade, Fernando de Azevedo almejava aos poucos transformá-lo em um centro de estudos, de pesquisas e de investigação científica, por isso o uso recorrente da expressão “estudo científico e experimental da educação” no debate intelectual e nos discursos sobre a formação de professores. Essa perspectiva já havia sido sistematizada nas propostas e nos planos das reformas realizadas na década de 1920, como a do Distrito Federal e a do próprio IE antes de



sua institucionalização na USP. Havia perspectivas quanto ao “estatuto de cientificidade” que a prática pedagógica deveria alcançar por meio do estudo dos saberes e conhecimentos advindos das Ciências da Educação. Nesse aspecto, as chamadas “ciências fontes da educação” se constituíam em uma “viga mestra” nos currículos de formação dos professores do Instituto. Para Evangelista (2001):

Incorporado à USP, o Instituto de Educação tornou-se unidade de preparação pedagógica do magistério para todos os graus de ensino, mas não mudou sua denominação. Foi institucionalizada, então, a área educacional na primeira organização universitária oriunda da reordenação do Ensino Superior pelo Governo Vargas. Os lentes da Escola Normal da Praça construíram este lugar e a partir dele buscaram obter a hegemonia de sua concepção. A despeito das dissensões internas, tal hegemonia, iniciada fora e antes da criação da USP, conformou um pensamento e gerou uma intervenção que pretendeu deixar marcas na memória e na história da educação brasileira. (EVANGELISTA, 2001, p. 23).

No projeto de formação de professores, proposto por Azevedo, já em planejamento e organização desde a década de 1920, notamos uma preocupação quanto aos saberes que deveriam permear o estudo da docência e da prática pedagógica. Baldan (2015), em sua tese de doutoramento, afirma que um dos motivos que deu visibilidade a Azevedo no campo educacional foi quando seu nome esteve vinculado à direção da Coleção Biblioteca Brasileira, da Editora Melhoramentos, em 1931. Essa coleção era composta por cinco séries, com livros-alvos diferenciados, a saber: Literatura Infantil, Livros Didáticos, Atualidades Pedagógicas, Iniciação Científica e a Coleção Brasileira. Tal entusiasmo com a renovação da literatura pedagógica deu sustentação e relevância ao debate educacional brasileiro e cientificidade ao fenômeno educacional, como ressalta a autora:

Fernando de Azevedo tem uma relação muito próxima com a imprensa pedagógica e a sua autoridade como autor e reformador garante o seu lugar como editor da imprensa pedagógica brasileira. Assim, enquanto jornalista, ele tem os seus ensaios reunidos e publicados em formato de livro, adquire uma projeção com a reforma do Distrito Federal e, na sequência, inicia a edição da Coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira e das suas cinco séries, dentre elas, a por nós investigada – Atualidades Pedagógicas, além de tornar-se o porta-voz do Manifesto dos Pioneiros em 1932. Essa correlação entre os papéis assumidos por Fernando de Azevedo: orientador da política educacional nacional, o reformador radical da estrutura escolar e o fomentador para a transformação da mentalidade por meio do seu papel como editor são eixos do seu projeto modernizador. (BALDAN, 2015, p. 86).

O papel de articulador na imprensa pedagógica brasileira, nos anos 1920, conferiu-lhe projeção e autoridade como autor e reformador da educação, porta-voz dos Manifestos, da condução e consolidação de uma política educacional e da afirmação da Sociologia Educacional na formação de professores. Nessa época, Azevedo publicou a obra *Princípios de Sociologia* (1935) e, cinco anos depois, *Sociologia Educacional* ([1940] 1958c), inspiradas nas concepções sociológicas de Durkheim e da Escola Francesa de Sociologia. Esses textos contribuíram para a afirmação e para a consolidação da Sociologia no Brasil, assim como para a divulgação da Educação na condição de objeto de investigação sociológica. Meucci (2000) pondera:

Lembremos apenas que, entre nós, a sociologia, bem ou mal, já era reconhecida socialmente através, sobretudo, da difusão do sistema escolar. O sociólogo, porém, ainda não era uma figura reconhecida. No sentido estrito do termo, pode-se, por isso dizer que a sociologia surgira aqui antes da emergência da figura do sociólogo foi, portanto, um esforço que os pioneiros realizaram à posteriori. Tratava-se, sobretudo, de atribuir função social ao sociólogo. Era, pois, necessário impor legitimamente não apenas diante da academia, mas também diante da sociedade, o novo profissional especializado. (MEUCCI, 2000, p. 83).

Preocupado com a “natureza sociológica da educação”, Azevedo defendeu a importância de uma *Ciência da Educação* na formação de professores, a Sociologia. Para ele, o “educador deveria ser como um sociólogo”, “ter uma cultura múltipla” e “bem diversa” para entender as “profundidades da vida humana e social”, para perceber “além do aparente e efêmero” e para compreender “o jogo que domina as leis e a evolução da vida social”, ou seja, a posição e a força que a escola representaria no organismo social. Assim, ele entendia a relevância da Sociologia da Educação na formação do professorado, como descrito no *Manifesto dos Pioneiros*:

Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 60).

O debate teórico em torno das Ciências da Educação teve base e sustentação nas concepções sociológicas de Durkheim e nos princípios eugenistas de Mendel. A Educação, a partir desses teóricos, era entendida como um “direito biológico” do indivíduo, reconhecendo o “direito dos indivíduos” de serem educados até onde “permitam as suas aptidões naturais”, independentemente de suas condições e razões de ordem econômica ou social. Assim sendo, a Educação e o processo de ensino e aprendizagem deveriam ter a sua organização a partir da “hierarquia das capacidades” e da “hierarquia das vocações”. Por isso, “ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo”. É perceptível que essa concepção era um dos sentidos vinculados ao ensino da Biologia Educacional:

De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares. (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 68).

Além da importância dos “estudos sociológicos” e da “finalidade biológica da educação”, Fernando de Azevedo aludia às necessidades “psicobiológicas do momento”. Em outras palavras, os “estudos psicológicos” ou da “lógica psicológica” contribuiriam para a compreensão do fenômeno educacional, por meio da “observação psicológica dos estudantes”, buscando respeitar a lógica e o funcionamento do espírito infantil. Assim, o autor sintetiza a contribuição da Psicologia Educacional:

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psicologia aplicada à criança começaram a dar à educação bases científicas, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma

consciência mais nítida da sua função social e da estreiteza relativa de seu círculo de ação. Compreende-se, à luz desses estudos, que a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas (AZEVEDO *et al.*, 1932, p. 78).

Conforme apontou Monarcha (1992), tal emergência da “pedagogia científica” revelou-se um marco histórico e cultural na formação de professores. As normalistas e os professores teriam contato com uma “terminologia” possivelmente “inédita”, pois novos saberes passariam a circular no interior das Escolas Normais - “biologia educacional”, “psicologia educacional”, “psicologia funcional”, “sociologia educacional”, “educação funcional”, “escola ativa”, “escola nova”. Nessa perspectiva:

Sob o emblema da neutralidade científica e sob o signo do método experimental e da dedução das leis gerais, que regem as instâncias sociológica, biológica e psicológica, constituía-se imaginariamente uma explicação globalizante do homem. A posse do método científico conferia ao normalista uma qualidade inusitada: observador perspicaz e ao mesmo tempo prático da realidade social; é portador de um saber reconhecidamente neutro e eficiente, que passou a ditar e produzir regras de normalização social. (MONARCHA, 1992, p. 47).

Afora os saberes das Ciências da Educação, denotavam-se preocupações quanto à didática do professor, ou seja, quanto à necessidade de saber o que ensinar e como ensinar. A formação técnica e profissional do professor ganhava novas colorações, conforme observa Evangelista (1997). Sob esse prisma, “com base na ciência – especificamente na Biologia, Sociologia e Psicologia – o mestre deveria conduzir o povo para a ‘comunhão de ideias’, dos espíritos: em síntese, para a ‘nação’” (EVANGELISTA, 1997, p. 25). A formação e a condução das elites, desse modo, assumiriam papel de destaque na formação de uma inteligência condutora nacional. Nesse sentido, para Fernando de Azevedo, o papel das elites seria conduzir as massas consideradas inertes. Essa seria uma das funções delegadas ao IE, como relata Evangelista (1997):

Esse projeto tinha à testa docentes da primeira “instituição do gênero no Brasil” destinada à formação de professores em nível universitário, correspondente, em sua maior parte, à última geração do extinto Instituto de Educação, antiga Escola Normal da Praça. Composta por uma mulher e

homens em sua maioria renomados, notabilizou-se pela produção teórica, pelos estudos publicados, pelo acesso à grande imprensa e periódicos, pelos cargos públicos ocupados e pela participação na fundação de inúmeras sociedades a partir dos anos 20 e 30. (EVANGELISTA, 1997, p. 25).

O currículo da nova escola de formação de professores passou a incluir uma variedade de terminologias até então inéditas no campo educacional e na própria organização das disciplinas. Eram novas expectativas sociais em torno do projeto de reconstrução educacional. Mas, afinal, quem eram os professores que lecionavam no Instituto de Educação? Quais disciplinas faziam parte do escopo curricular da instituição? Qual era o vínculo institucional desses professores?

Em seus estudos, Evangelista (1997, 2008) reúne dados importantes e afirma que, entre os intelectuais e as respectivas disciplinas, destacavam-se: Antônio Ferreira de Almeida Junior (Biologia Educacional); Noemy Marques da Silva Rudolfer (Psicologia Educacional); Fernando de Azevedo (Sociologia Educacional); Roldão Lopes de Barros (Filosofia e História da Educação); Milton da Silva Camargo Rodrigues (Estatística e Educação Comparada); e Onofre de Arruda Penteadó Jr. (Metodologia do Ensino Primário). Essa geração, que pertencia ao IE, compôs a *primeira turma de professores universitários* no Brasil.

O quadro demonstrativo da página seguinte apresenta uma visão da organização e da relação de professores que compunham o IE e respectivas cadeiras, disciplinas e assistentes, bem como o seu vínculo institucional.

QUADRO 14 - CORPO DOCENTE DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO (1934-1938)

(continua)

Cadeira	Disciplina	Catedrático	Concurso/ nomeação	Assistente(s)	Nomeação/ contrato ou tempo de serviço
1 <sup>a</sup>	Biologia Educacional	Antônio Ferreira de Almeida Jr	Catedrático	Sylvio de Almeida Toledo  Maria de Lourdes de Almeida Toledo	Efetivo por tempo de serviço  Nomeada

(conclusão)

Cadeira	Disciplina	Catedrático	Concurso/ nomeação	Assistente(s)	Nomeação/ contrato ou tempo de serviço
2ª	Psicologia Educativa	Noemy da Silveira Rudolfer	Concursada	Olga Strehlneek  Celisa de Ribeiro Arruda	Nomeada  Nomeada
3ª	Sociologia Educativa	Fernando de Azevedo	Nomeado	Achiles Archêro Jr.	Nomeado
4ª	Filosofia e História da Educação	Roldão Lopes de Barros	Nomeado	Emilio Williens	Livre-docente
5ª	Estatística e Educação Comparada	Milton da Silva Camargo Rodrigues	Concursado	Affonso Toledo Piza	Contratado/ exonerado
6ª	Administração e Legislação Escolar	Roldão Lopes de Barros	Nomeado	José Quirino Ribeiro	Contratado
7ª	Metodologia do Ensino primário	Milton da Silva Camargo Rodrigues	Concursado	Ramiro Alves Catulé de Almeida  Dora de Barros	Docente livre  Assistente Barros

Fonte: EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário:** o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

Esse quadro mostra a organização e a disposição de professores e disciplinas que compunham o rol da formação de docentes do IE de 1938. Eles tinham participação ativa no campo acadêmico-científico, realizando conferências, publicando ensaios e elaborando estudos em laboratórios.

Ferreira e Passos (2012) explicam que o IE dispunha de algumas instâncias acadêmicas, das quais esses professores faziam parte, tais como as bibliotecas e os chamados Laboratórios de Ciências da Educação: o Laboratório de Biologia Educacional, sob a responsabilidade do professor catedrático Almeida Júnior, que funcionava como campo de experimentação para alunas e mães de crianças em aspectos relativos à higiene; o Laboratório de Psicologia Educacional, sob a responsabilidade de Noemy da Silveira Rudolfer, que tinha por base testes para a classificação de alunos de acordo com os coeficientes de inteligência; o Laboratório

de Pesquisas Sociais e Educacionais, sob a responsabilidade do próprio Fernando de Azevedo, no qual a tônica estava no ensino sociológico e ao estímulo às pesquisas de caráter científico. Para as autoras:

Nesse processo de formação pedagógica, o Instituto de Educação da USP apoiou-se no movimento renovador da Escola Nova. A Universidade de São Paulo se projetou nas três grandes faces da concepção universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, a universidade se debruçou especialmente sobre a pesquisa. Por isso, os trabalhos de laboratório tiveram grande importância. (FERREIRA; PASSOS, 2012, p. 685).

A função do IE, na ótica de Azevedo, também era de formar o espírito científico da pesquisa. Para tanto, o periódico *Archivos do Instituto de Educação*, publicado entre 1935 e 1937, divulgava assuntos referentes à Educação e ao trabalho realizado no IE, contribuindo, portanto, com a produção e a divulgação da pesquisa educacional e do conhecimento científico nesse campo do saber. A esse respeito, Ferreira e Passos (2012) esclarecem:

A maioria dos artigos publicados era de autoria de professores catedráticos do Instituto de Educação da USP que, por sua vez, eram responsáveis pelos trabalhos desenvolvidos nos respectivos laboratórios de pesquisa. Como diretor do Instituto de Educação da USP e idealizador da revista, Fernando de Azevedo publicou três artigos, sendo duas conferências e um discurso de formatura. Milton da Silva Rodrigues era catedrático de Estatística Educacional e Educação Comparada. Seus artigos versavam sobre tais temas, além de dedicar um artigo específico sobre o trabalho do administrador escolar. O professor Paul-Arbousse Bastide era contratado da área de Sociologia. Como membro da missão francesa que veio compor o quadro docente inicial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Paul-Arbousse Bastide tornou-se professor catedrático de Metodologia do Ensino Secundário no Instituto de Educação, sendo um dos poucos professores que renovou seu contrato com a universidade no ano seguinte. (FERREIRA; PASSOS, 2012, p. 688).

Entretanto, como já mencionado, o interventor federal Ademar de Barros, em 1938, fechou o IE, e os professores foram remanejados para a “Seção de Educação” da FFCL. A extinção da primeira experiência de formação de professores foi formalizada pelo Decreto nº 9.268-a, de 25 de junho de 1938 (SÃO PAULO, 1938), sendo um dos episódios mais emblemáticos da história da formação de professores e da própria trajetória educacional de Azevedo, resultado de interesses, injunções e oposições políticas pela primazia educacional. Eis alguns artigos do referido decreto:

Decreta:

**Artigo 1.º** - Ficam revogados o Decreto n. 5.846, de 21 de fevereiro de 1933, na parte em que criou o Instituto de Educação, a letra "e", do artigo 3.º e o artigo 5.º, do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934.

**Artigo 2.º** - Fica criada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, além das secções constantes do artigo 6.º, do Decreto n. 6.283, de 25 de janeiro de 1934, a Secção de Educação.

**§ 1.º** - O Conselho Universitário elaborará as disposições estatutárias para essa Secção.

**§ 2.º** - Os alunos da Secção de Educação, mediante prévio acordo com a direção dos cursos ginasiais do Estado, poderão fazer exercícios práticos nesses estabelecimentos.

**Artigo 3.º** - Os professores da 1.ª, 2ª, 3.ª, 4.ª e 5.ª cadeiras, o assistente contratado da 1.ª e os efetivos da 3.ª, 4.ª, 5.ª e 7.ª cadeiras do extinto Instituto de Educação passam a ter exercício na Secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

**§ único** - Para esse exercício servirão os títulos atuais que serão apostilados depois da resolução do Conselho Universitário prevista no artigo 2.º, § 1.º.

**Artigo 4.º** - Os demais funcionários efetivos da Escola de Professores do extinto instituto de Educação ficam em disponibilidade até seu ulterior aproveitamento, ressalvado o seu direito a vencimentos e a outras vantagens.

**Artigo 5.º** - O Conselho Universitário deliberará no sentido de resguardar os direitos dos atuais alunos do Instituto de Educação.

**Artigo 6.º** - Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

**Artigo 7.º** - Ficam revogadas as disposições em contrário. (SÃO PAULO, 1938).

O decreto, expedido por Barros, estava em consonância com a Igreja Católica. Em outro estudo, Evangelista (2001) afirmou que a justificativa do interventor foi de que a sua decisão respeitava a legislação, mas feria a legislação federal e os próprios estatutos da USP, que não respeitava as exigências do Conselho Universitário, do Conselho Universitário e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Outra alegação também era a de que o IE subordinava a si o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, função que não cabia à Universidade. Contudo:

Já para os professores, tal entendimento revelava sua ignorância pois as escolas eram anexas, de caráter experimental, e apenas o Instituto fazia parte da USP. Essas davam suporte às práticas pedagógicas e experimentais das diversas Cadeiras e seus laboratórios. Evidentemente havia ascendência política sobre as escolas anexas de Azevedo. As bancas de concurso para Catedráticos da Escola Secundária eram definidas pela Congregação do IEUSP; os professores eram remanejados de um nível para outro, ignorada a diferença institucional. O corpo docente do Colégio Universitário era constituído de Catedráticos da Escola Secundária e Assistentes do IEUSP. É de se reconhecer, pois, que seus tentáculos atingiam todas as unidades do Instituto que, sendo dividido administrativamente, na prática operava como um sistema de ensino. Politicamente, portanto, Azevedo granjeava significativos dividendos. (EVANGELISTA, 2001, p. 2).

Em sua dissertação, Henrique Esteves (2017) apontou outro motivo alegado por Ademar Barros para o fechamento do IE: a necessidade de reduzir os gastos



financeiros. As atitudes do interventor correspondiam, na realidade, aos anseios das escolas profissionais. Por meio da imprensa, em particular do jornal *Correio Paulistano*, ele aludia à “anomalia” que o Instituto representava no âmbito das escolas de formação superior. Entretanto:

Contra-argumentaram os professores que o orçamento das escolas não fazia parte do orçamento do Instituto, dos mais baratos da Universidade. De fato, cada escola possuía rubrica própria no orçamento global do Instituto, um título do orçamento do Estado, exceto a Primária. Tal motivo poderia vincular-se aos custos da reforma do prédio, embora Azevedo as tenha financiado relativamente ao mobiliário, acervo de livros, materiais didáticos. Por outro lado, o Instituto captava recursos pela cobrança de taxas nos cursos superiores e na Escola Secundária. Desse modo, era difícil atribuir responsabilidades a um ou outro nível dado que se entrelaçavam de modo bastante peculiar. Contudo, afirmaram os professores que a separação do Instituto daquelas escolas não diminuía o orçamento delas. Faz sentido tal afirmação pois o orçamento geral do Instituto em 1938 foi de 1.476:650\$000; o orçamento da Escola Normal Modelo, para 1939, foi de 1:092:850\$000. Outro dado é importante aqui. Em 1938 o IEUSP contava 61 funcionários e, em 1939, a Escola Normal Modelo 58; no caso dos professores, dos 69 existentes em 1938, passou-se a 42 em 1939. Nos dois casos os valores salariais permaneceram praticamente os mesmos. (EVANGELISTA, 2001, p. 2-3).

Em uma carta enviada a Francisco Venâncio Filho<sup>159</sup>, datada de 26 de junho de 1938, Azevedo afirmou que o decreto foi feito de “atropelo em última hora”, como uma espécie de “trama”, “maquinado numa torva conspiração de meses” e se constituía em um “verdadeiro assalto” ao “patrimônio, bens e imóveis” da USP:

Hoje dia 26, saiu publicado um decreto que extingue o Instituto de Educação da Universidade de S. Paulo, cria a seção de Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e transfere cadeiras e professores do Instituto extinto para aquela Faculdade, cuja direção foi ontem mesmo entregue ao Alexandre Corrêa! Puseram-nos na rua, e depois, por esse novo decreto mandaram um caminhão da Luzitania (empresa de transportes de móveis em S. Paulo) para fazer a mudança do que restava do Instituto para aquela Faculdade! É a isto que se reduz afinal o decreto de hoje. E tudo isto feito clandestinamente, sem audiência da congregação do Instituto que se calçou aos pés, sem a aprovação prévia do Conselho Universitário que desautorou; e com um desrespeito mais grosseiro e desabusado da legislação federal e, mesmo do Decreto Federal, que aprovou os Estatutos da Universidade e foi profundamente atingido e violado pelo decreto do governo do Estado. Poderia imaginar-se coisa pior? Pois ainda há alguma coisa. Em todos os postos colocaram desafetos meus e inimigos rancorosos: O Alexandre Corrêa, na

<sup>159</sup> Francisco Venâncio Filho (1894-1946) nasceu em Campos dos Goytacazes, RJ. Formou-se em Engenharia Civil, mas não exerceu a profissão, dedicando-se ao magistério e aos problemas da Educação. Foi professor do Colégio Pedro II, dedicando-se aos métodos experimentais do ensino de Física e pertencente à Associação Brasileira de Educação desde a sua fundação. Ocupou cargos de destaque no campo educacional, como diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1945-1946), e foi um dos líderes do Movimento Euclidian do Brasil (PENNA, 1987).

Faculdade, para onde foi transferido (se é que não venha a ser posto em disponibilidade), o Alvarez Cruz, de uma mediocridade chapada, de uma burrice maciça e de uma torpeza sem qualitativo, na direção do Departamento de Educação, e o Francisco Azzi (vocês o conhecem) – em lugar de quem? Do Dr. Meirelles Reis, como diretor da Secretaria de Educação! (AZEVEDO, [1938] 1987b, p. 121-122).

Em outro momento, Fernando de Azevedo menciona que essa “agressiva oposição”, “carregada de ressentimentos e rancores”, teria sido largamente “festejada no gabinete do interventor” a partir de “ruidosas manifestações”, com o encerramento do Instituto de Educação:

Sim, para celebrar a extinção desse Instituto Universitário, de que eu era professor e diretor, e vibrarem o que lhes parecia, um golpe definitivo contra mim, e minha ação reformadora. Mas, de todas essas manifestações que atentavam contra a própria dignidade da vida pública, o que resultou, poucos anos depois, foi o desaparecimento, total e sem remédio, de todos esses figurões que lutavam em seus cargos por manter o ensino e a educação nos velhos quadros em que acampavam como senhores indiscutíveis, distribuidores de graças, e aproveitadores de situações. Se, em seus bons tempos, prestaram à educação serviços que éramos os primeiros a reconhecer e a apontar, nada mais já podiam dar-lhe, porque empedernidos na rotina e, por isto mesmo, hostis a quaisquer ideias de renovação de estrutura, mentalidade e de técnicas de ensino. Eles não admitiam que pudesse haver uma filosofia e política de educação, qualquer coisa que fosse diferente de seus velhos pontos de vista, ou superiores a eles. Era, preciso, pois, sacudir o ensino desse torpor e dessa estagnação em que mergulhou e de que não se dispunha a emergir, para sobreviver. (AZEVEDO, 1971, p. 122).

Em outro discurso, feito aos professores e estudantes da FFCL, em 1941, Azevedo ([1941] 1947) ressalta que, com o fechamento do IE, ocorreu o remanejamento dos professores para a FFCL da USP, justamente em um momento em que a formação universitária de professores estava “no ciclo inicial de sua pequena história”, e tudo o que “restou do antigo instituto foi recolhido” para a “Faculdade de Filosofia”, para “dela fazer parte integrante”. Em outras palavras, os cursos de formação pedagógica do professor para o Ensino Primário, Ensino Secundário e o de Administração Escolar foram transferidos para uma nova organização da FFCL, chamada “Seção de Educação”. Ferreira e Passos (2012) explicam que:

Dez meses após a extinção do Instituto de Educação, o governo federal aprovou o Decreto-Lei n.º 1.190, em 04/04/1939, onde organizou a Faculdade Nacional de Filosofia, criando oficialmente as seções de Pedagogia (que ofereceu os cursos de Pedagogia) e didática (fornecendo formação didático-pedagógica e habilitando os futuros professores ao magistério secundário). (FERREIRA; PASSOS, 2012, p. 693-694).

A respeito da criação da “Seção de Educação” para o tratamento das questões educacionais, Fetizón (1994) avalia que a incorporação da Escola de professores pela Faculdade de Filosofia, transformada depois em “Seção de Pedagogia”, culminou em diversos problemas e catalisou a precariedade do tempo e da duração dos Cursos de Educação, pois a Faculdade de Filosofia não dispunha de condições para empreender e continuar o projeto desenvolvido no IE. Essa autora assim descreve a situação:

Em primeiro lugar, a formação pedagógica do professor secundário cai de dois ou três anos para 180 horas (significando que o tão referido esquema 3 + 1 não passava de 3 + 1/4) Ademais, os professores incorporados com o acervo da escola (materiais, biblioteca, arquivos, alunos e mestres), em sendo efetivos, tornam-se os primeiros catedráticos da Faculdade de Filosofia (em que vigia a moratória de cátedra). Isto criara situações, no mínimo, desconfortáveis do ponto de vista acadêmico e administrativo - catedráticos sem formação superior ombreando-se com mestres estrangeiros (haja vista a composição da congregação e dos órgãos superiores). O que ocorreu não facilitou as coisas para os estudos de educação. (FETIZÓN, 1994, p. 368-369).

A autora afirma, ainda, que, além da falta de preparo, tal situação revelou um desprestígio dos professores remanejados. Tal situação redundou na revisão de conteúdos e na mudança da nomenclatura das disciplinas matriciais, desaparecendo a terminologia “educacional” de algumas e na supressão de outras. Essas alterações deixaram os estudos educacionais em segundo plano, como refere Fetizón (1994):

Fatos e circunstâncias testemunham esta condição de desprestígio da seção de Pedagogia (em que se transformara a Escola de Professores). Abreviando, lembrarei simplesmente que, salvo raríssimas exceções (Noemi Silveira Rudolfer e sua Psicologia da Educação são uma delas), as disciplinas e respectivos catedráticos que, vindos do Instituto de Educação, conseguiram destaque e maior reconhecimento na Faculdade (e na Universidade), fizeram-no incorporando-se a alguma das Seções originárias e perdendo seus qualificativos educacionais (Antunha lembra, entre outros, os casos de Sociologia, com Fernando de Azevedo, e de Estatística, com Milton S. Rodrigues). (FETIZÓN, 1994, p. 369).

Assim, havia, nessa disputa e nos primeiros anos da criação da Universidade, intensas “relações de força” que orientariam “o funcionamento do campo” e as “próprias lutas de concorrência”, perpassadas pelas relações de poder que, por vezes, acabaram por entrar o desenvolvimento do programa educacional de formação de professores, um dos principais planos do amplo projeto universitário moderno defendido por Fernando de Azevedo. De acordo com Bourdieu (2006):

As práticas e os discursos jurídicos são com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada, por um lado, pelas relações de forças específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência que nele têm lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas. (BOURDIEU, 2006, p. 211).

Mesmo com a expressividade das ações de Fernando de Azevedo no que diz respeito à formação de professores no IE, a análise da produção do intelectual que versa sobre essa temática revelou uma espécie de “apagamento” dos primeiros registros que tratam do Instituto. Esses encontram-se na conferência *A missão da universidade*, de 1935, que trata do encerramento do IE, e no discurso *Ainda uma vez convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento*, de 1941, documento de posse como diretor da FFCL, onde ora se denomina como IE de IESP (Instituto de Educação de São Paulo), ora como Faculdade de Educação, ora como Instituto Universitário.

Essa inquietação também foi partilhada por Evangelista (2001), quando afirma que tal produção teria sido também supostamente elidida por Azevedo, seja por se tratar de um episódio pouco deglutido ou mesmo porque, anos depois, em 1947, foi convidado por Adhemar de Barros para ser secretário de Educação em São Paulo, o mesmo político que havia espezinhado as suas ações no IE, em 1938. Em *Histórias de minha vida*, Azevedo descreve o suposto arrependimento de Barros, uma década depois, apontando que o fechamento do Instituto também resultou em uma confluência de “desafetos seus”, empanados pelos interesses e pelas posições da Igreja Católica, conforme reconstitui na narrativa a seguir:

Rodaram-se perto de dez anos após esses ásperos encontros com Adhemar, que não mais voltei a ver, quando dele, por intermédio de Henrique Richetti, inspetor escolar e então seu amigo, recebi convite para ir à sua casa. Pois desejava ou precisava conversar comigo. Reposta imediata: “– Que não tinha nenhuma disposição de visitá-lo; e que viesse à minha se desejasse conversar comigo.” Pedi-me então hora e dia para recebê-lo e veio à hora aprazada visitar-me em companhia de Richetti. Não sabia ainda nem viria a saber nesse primeiro encontro por que estaria tão interessado em avistar-me. Pareceu-me uma tentativa de reconhecimento e tardia, com o adversário que ele criara com o decreto pelo qual o antigo interventor extinguiu, em começos de 1938, o Instituto de Educação. Mostrou-se novamente arrependido do ato que praticara, para servir afinal a interesses e paixões de desafetos meus. Lembramos os fatos ocorridos havia tanto tempo, já um pouco esquecidos por ele, Adhemar, mas vivos ainda em minha memória em todos os seus detalhes mais significativos. Foi extremamente amável e não quis retirar-se

sem antes apresentar seus cumprimentos à Elisa, minha mulher, e confessar, também a ela, quanto se arrependera, na ocasião, de ter cedido a pressões para extinguir o instituto que eu fundara em 1933 e de que era diretor, eleito pela Congregação. Ao terminar sua visita, e longa em nossa casa, nas duas primeiras horas, em companhia do seu amigo Richetti, e depois, na presença de Elisa, agradeceu-me a vontade de que a retribuísse, porque gostaria de ouvir-me sobre assuntos de seu interesse político. (AZEVEDO, 1971, p. 147).

Constatamos que Fernando de Azevedo, apesar dos embates e das dissonâncias com diversos intelectuais vinculados à Universidade e a outras instituições do cenário nacional, era investido por um “capital de função”, ou “equivalente a graça institucional” que lhe conferia “acesso às posições mais em vista”. Seja na condição de “secretário ou porta-voz” dos interesses, dos lugares ou das pastas educacionais (BOURDIEU, 2006). Nesse aspecto, são nítidos as vantagens, os reconhecimentos e os poderes oferecidas a ele pelo próprio campo político, como indica Bourdieu (2006):

O poder simbólico é um poder que aquele que lhe está sujeito dá aquele que o exerce, um crédito com que ele o credita, uma fides, uma *auctoritas*, que lhe confia pondo nele sua confiança. É o poder que existe porque aquele que lhe está sujeito crê que ele existe. (BOURDIEU, 2006, p. 188).



Em sintonia com os interesses e com as posições governamentais, “o percurso realizado não possibilita uma apreensão mais acabada do IEUSP nem dos motivos que levaram o autor a elidi-lo de sua narrativa” (EVANGELISTA, 2001, p. 125). Mais adiante, a autora problematiza que:

Em sua biografia há indicativos de que ele recuara, já naquela época, de sua posição, abrindo possibilidades de negociação com um Estado que o havia derrubado momentos antes. Para que pudesse negociar pessoalmente sua posição política e intelectual foi necessário que construísse um processo de racionalização da extinção do IEUSP que lhe permitiu desculpar Adhemar de Barros e o próprio governo federal, com quem, aliás, já vinha negociando a realização do Censo. (EVANGELISTA, 2001, p. 125).

Nos primeiros anos de afirmação das universidades, particularmente em São Paulo, demarcou-se uma trama de conciliações, de empreendimentos, de posições antitéticas e adjacentes a partir de embates resultantes em momentos decisivos pelo “conceito adequado” de universidade, revelando uma variedade de outras noções que se apresentavam no horizonte de expectativas. O quadro a seguir demonstra a experiência da formação na percepção de Azevedo e, ao mesmo tempo, os conceitos

que se apresentavam no horizonte de expectativas no projeto de formação de professores, os quais eram constitutivos da noção moderna de universidade identificada na vasta produção de Azevedo.

QUADRO 15 - A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS E ASSIMÉTRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

<p><b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)</p> 	<p><b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se esperava)</p> 
Mestres improvisados	Mestres preparados
Institutos profissionalizantes	Faculdade de Educação
Ensino enciclopédico	Ensino científico
Hedonismo intelectual	Formação intelectual
Métodos rotineiros	Métodos ativos
Empirismo grosseiro	Espírito filosófico
Formação literária	Formação pedagógica
Egoísmo	Solidariedade
Formação improvisada	Formação pedagógica

Fonte: Organizado com base em: AZEVEDO, Fernando de. A missão da universidade (1935). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 115-145; ZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b. p. 55-81; AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida**. 1. ed. São Paulo: José Olympio, 1971.

A incorporação do IE à Universidade revelou a “diversidade da experiência histórica”, contudo, tal experiência foi interrompida em franca organização e na plenitude das ações de Azevedo, desencadeando um “rompimento no horizonte de expectativas”, ao transformá-lo gradativamente nos moldes de funcionamento de uma FFCL. O encerramento do IE revelou-se um dos “golpes” mais duros e críticos ao projeto de universidade defendido por Azevedo. Foi resultado de uma série de “desafetos e contendas políticas” empreendida por resoluções políticas que revelavam os princípios e os fundamentos no mesmo plano governamental, calcados no autoritarismo que decretou o fechamento da UDF, decorrente das pressões e das articulações do governo com a Igreja Católica, a qual intencionava o domínio no setor

público, particularmente o ensino superior, lócus privilegiado para a formação das novas elites a partir de ideais políticos, culturais, morais e cívicos, tendo por meta o controle social nacional.

Azevedo almejava dar a continuidade ao projeto universitário, reforçando a necessidade e a formação de um corpo de docentes especializados e qualificados a partir dos saberes advindos das Ciências Humanas e Sociais. Por isso, levantou a bandeira e a defesa da pesquisa científica e desinteressada, cuja carga semântica apresentava-se como uma espécie de “clichê” nos projetos modernos de ensino superior na primeira metade do século XX, momento de entusiasmo e otimismo pela causa educacional e pela reconstrução social das nações.

Após posicionar algumas experiências da FFCL, além do IE, na seção seguinte discutimos a ideia de pesquisa científica e desinteressada no âmbito do conceito de universidade defendido por Azevedo.

### 3.3 A PESQUISA CIENTÍFICA E DESINTERESSADA

Ao assumir o cargo de diretor da FFCL, em 1939, Azevedo rememorou o episódio que culminou no fechamento do IE, instituição que estava em seu “ciclo inicial”. A ideia de Azevedo era, no futuro, tornar o funcionamento do IE semelhante ao da FFCL, cuja peculiaridade residia “no espírito de indagação científica”.

Seja, porém, qual for a concepção de seus sistemas institucionais, rígidos ou plásticos, mais ou menos fechados e a serviço da classe dominante, ou francamente abertos e acessíveis a todos, a principal característica das Universidades modernas, por toda a parte, é “o espírito científico de pesquisa”, isto é, a indagação completamente objetiva e livre de quaisquer considerações que não sejam a busca da verdade, e que só criará pelo estudo e pela pesquisa da ciência pura. Ainda sob os governos de força, que tão poderosamente influem sobre os regimes universitários, se se fecham ao espírito certos campos de investigação, como as ciências sociais e políticas, nas quais todo trabalho científico se desenvolve, menos no sentido de investigar desinteressadamente a verdade do que no de procurar argumentos para justificar os regimes, as Universidades procuram compensar esta limitação e deformação que lhes são impostas pelas instituições políticas com uma intensificação crescente das pesquisas no campo das ciências físicas e naturais. A filosofia e as ciências sociais, não podem ser encaradas senão sob o ângulo da doutrina que constitui a base das instituições políticas, e, despojadas de todo o resíduo burguês ou proletário, devem regular suas ideias pelo ritmo da ciência do Estado. (AZEVEDO, 1935, p. 126-127).

O conceito de pesquisa científica e desinteressada descrito por Azevedo estava em debate desde o *Inquérito de 1926*; era um dos princípios pilares do projeto moderno de ensino superior que se almejava implantar. Ele constatou que havia a “falta de uma cultura desinteressada”, desvinculada dos estritos “limites da especialização profissional”. Por isso, era preciso considerar a “ciência não como obra feita”, mas “a fazer-se”. Nas conclusões do referido inventário, o autor faz uma associação entre ciência e universidade no projeto de modernização nacional:

As Universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhe a evolução, em todos os aspectos de sua vida múltipla e variada. Elas não se satisfazem com transmitir a ciência, que não contribuíram para elaborar e desenvolver em todos os sentidos. E é, de certo, por esta função a um tempo “elaboradora e transmissora” das ciências, que se transformam elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização. (AZEVEDO, [1926] 1937, p. 450-451).

A ideia de “espírito científico de pesquisa”, ressaltada por Azevedo, também estava associada às descobertas e à criação das academias científicas. Essas mudanças, conforme ressaltava Trindade (2000), foram responsáveis por profundas transformações no sistema de valores e de normas universitárias e das Ciências em geral. A entrada das Ciências nas universidades alterou a estrutura de tais instituições, que estavam limitadas às profissões. A denominação da disciplina ensinada nas Faculdades de Medicina e de Artes era Filosofia Natural. Para Azevedo, esse movimento de renovação científica teria iniciado com o impulso e o desenvolvimento do Iluminismo, do Enciclopedismo<sup>160</sup> e da Revolução Francesa<sup>161</sup> em 1789. De acordo com Trindade (2000):

---

<sup>160</sup> Para Boto (1996), enciclopédia significa, em seu sentido etimológico, círculo de educação e da cultura, semelhante a um mapa-múndi, em que cada área coloca sua ciência junto às outras. Compunham os chamados enciclopedistas: Diderot, D’Alembert, Jaucourt, Montesquieu, Rousseau, Quesnay, Voltaire, D’Holbach e Condorcet. A Enciclopédia trazia ao público as novas e as antigas ideias daqueles homens que presenciavam inúmeras transformações do seu tempo, ousando inventariar um repertório simbólico que pretendiam vingar às gerações vindouras. Assim, o “movimento enciclopedista francês tende a ser tomado, fundamentalmente por seu efeito irradiador, como suporte teórico da Revolução Francesa. Por pretender a ruptura com tudo aquilo que pudesse ecoar como ressonância do Antigo Regime, os líderes da Revolução teriam se apropriado de muitas das noções já contempladas pelos filósofos da Ilustração. A ideia de igualdade e de liberdade, os emblemas de vontade geral e de soberania, construíram-se, àquela altura, à luz do vértice de interpretação que fora já ensaiado e divulgado pelo movimento enciclopedista.” (BOTO, 1996, p. 82).

<sup>161</sup> Conforme explana Vovelle (1986), a Revolução Francesa teve como prelúdio a Fronda dos privilegiados contra o absolutismo régio, ou seja, “a hierarquia desigual da sociedade do *Ancien Régime*, a Revolução substitui uma afirmação de igualdade – ‘os homens nascem e permanecem livres iguais em direitos’ – que pressupõe a destruição de todos os privilégios e servidões anteriores. Esta igualdade é, em primeiro lugar, a igualdade civil, em todas as suas formas: a dos protestantes e, embora



O século das luzes se inicia sob a influência de Newton, que vai assegurar às universidades inglesas um avanço científico proeminente. O movimento científico e experimental se difunde por todos os países e universidades, desde a Universidade de Moscou fundada em 1755, até a de Coimbra, renovada pela reforma pombalina de 1772, passando pela Universidade de Göttingen, na Alemanha, sob a influência de Leibniz, pelas universidades de Upsala na Suécia, Edimburgo na Escócia e Nápoles e Catânia na Itália. (TRINDADE, 2000, p. 15).

Esses movimentos de renovação científica tiveram ressonância no Brasil de maneira tardia e limitada a alguns estados. Conforme esclarece Schwartzman (1981), a comunidade científica<sup>162</sup> no Brasil tinha pouca tradição e concentrou-se, predominantemente, em São Paulo. Era formada por pessoas que se dedicaram à “pesquisa científica como profissão”, cujas carreiras estavam vinculadas à capacidade de produzir conhecimentos e de obter apoio para o trabalho voltado à ciência<sup>163</sup>. Conforme pondera Schwartzman:

A principal instituição brasileira de pesquisa científica é a Universidade de São Paulo, em uma tradição de trabalho desenvolvida a partir da formação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934. Existem algumas outras tradições importantes de pesquisa científica no país, particularmente na área da biomédica a partir da experiência pioneira do Instituto de Manguinhos e seus desenvolvimentos posteriores, no Rio, São Paulo, Belo Horizonte e alguns outros lugares. Além das instituições de trabalho, a comunidade científica tem suas próprias associações de docentes e várias outras associações por área de especialização, que são indicadores importantes do grau de amadurecimento e institucionalização da comunidade. (SCHWARTZMAN, 1981, p. 60).

A FFCL teve papel primordial não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento de um projeto orgânico de formação de professores, mas também à

---

com maiores reticências, a dos judeus, que se tornam cidadãos para todos os efeitos. Entre os constituintes surgem diferenças e restrições relativamente à abolição da escravatura e à igualdade dos negros e dos mulatos e só com a Convenção montanhês se decidirá – aliás, não definitivamente – pela emancipação” (VOVELLE, 1986, p. 45).

<sup>162</sup> Para mais informações sobre a História da Ciência no Brasil, consultar o estudo de Schwartzman (1981).

<sup>163</sup> “A Universidade de São Paulo incorporou as velhas Escolas estaduais de Medicina, Direito e Engenharia, além de algumas instituições de ensino e pesquisa. Os cursos básicos de ciência não atraíam os filhos da elite econômica e política do Estado, que ainda preferiam seguir as carreiras profissionais tradicionais ou o fascínio dos estudos históricos e sociais de orientação francesa. As escolas profissionais não aceitaram a liderança intelectual dos “filósofos”, como ficaram conhecidos os professores europeus da faculdade. O recrutamento para os cursos de ciências básicas foi difícil e as vagas foram ocupadas por filhos de imigrantes ou por alguns talentosos estudantes de São Paulo e outros. Estados brasileiros, que perceberam a abertura de novos horizontes a que esses cursos se propunham.” (SCHWARTZMAN, 1981, p. 89).

afirmação e à construção de uma nova comunidade científica no Brasil. Nesse aspecto, convém lembrar a representatividade e a escolha dos professores estrangeiros e das suas relações com os administradores e idealizadores da FFCL e o que entendiam por função política e científica de unidade. Segundo um estudo de Maia (2011) sobre as missões estrangeiras no Brasil, os professores estrangeiros eram portadores de um capital científico, com o objetivo explícito de formar uma nova intelectualidade brasileira a partir da pesquisa científica e desinteressada. Isso seria responsável pelo desenvolvimento e pela formação da intelectualidade brasileira, uma nova condutora nacional, conforme afirma a pesquisadora:

Os cientistas estrangeiros gozavam de uma posição específica no campo científico nacional, e sua posição pode ser demarcada pelas falas dos outros agentes do campo, no caso, dos idealizadores e administradores da FFCL. Aos professores estrangeiros era creditado um capital científico superior aos da maior parte dos professores nacionais, que no geral se caracterizam pelo autodidatismo e pela formação apenas secundária. Os estrangeiros seriam, neste discurso, mais preparados, pois estudaram e se formaram em escolas superiores de alta cultura. Eles eram capacitados a realizar um ensino satisfatório, mas principalmente, a orientar e formar uma elite intelectual brasileira por meio do desenvolvimento de pesquisas “desinteressadas”. (MAIA, 2011, p. 7).

Os primeiros anuários da FFCL revelam essa preocupação a partir dos discursos dos seus professores de instruir os estudantes a partir de uma “cultura geral”. A concepção de pesquisa que permeou os documentos da FFCL era especialmente a de desenvolvimento nacional, pois seria necessário passar do ensino excessivamente “utilitário” e “falsamente prático” para um ensino “científico” e objetivo, cuja função central seria “aprimorar a inteligência”, como afirmou o diretor Antônio Prado Júnior. Na continuidade dos discursos, Gleb Wataghin<sup>164</sup> refletiu sobre o ensino de Física nas escolas secundárias e superiores, afirmando que a Faculdade de Ciências deveria não somente formar bons professores para a Escola Secundária, mas desenvolver o espírito de pesquisa:

Desejamos recordar aqui que a Faculdade de Ciências não se pode limitar a criar bons professores de Escola Secundária, porque, como regra geral, não é possível que um professor ensine bem se não tiver o espírito de pesquisa científica e amor à ciência que ensina ou, pelos menos, interesse. Por isso,

---

<sup>164</sup> Gleb Wataghin (1899-1986) físico experimental russo de origem judaica, naturalizado italiano, foi um pesquisador e renomado professor de Física que integrou o grupo de docentes da Missão Estrangeira para o Brasil.

como aliás já é bem sabido, o ensino universitário está intimamente ligado ao trabalho de pesquisa científica dos professores e à criação do interesse pela ciência que formam a essência do espírito universitário. (WATAGHIN, [1934-1935] 1937, p. 44).

Heinrich Rheinboldt<sup>165</sup>, ao discorrer sobre o “ensino da pesquisa”, afirmou que não era em “livros” e nem em “conferências” que se aprenderia Química, mas o aluno deveria ser “educado” a pensar sobre os fenômenos, isto é, aplicar-se na parte científica:

A parte científica pode ser compreendida por meio de um estudo aplicado, dados naturalmente os suficientes dons do espírito. A habilidade manual, porém, é adquirida por um trabalho prático de longos anos, de modo que não é raro o fato de um simples técnico, pelo fato de não hesitar, graças a sua compreensão adquirida dos fenômenos químicos, também em casos especiais, onde o outro falha. O que não se pode aprender é a arte experimental e a faculdade de sentir quimicamente, que fazem de um químico um pesquisador produtivo. Para isto, um futuro químico já deve ter vindo ao mundo com certos dons que precisam ser despertados, encaminhados e cultivados no decorrer dos estudos. (RHEINBOLDT, [1934-1935] 1937, p. 48).

Feliz Rawitzcher<sup>166</sup>, professor de Botânica, asseverou que seria necessário agir com cautela e “obedecer à tradição”, pois haveria institutos “hipermodernos” nos quais eram tratados apenas os problemas da atualidade. Assim, para ele, a tarefa principal do Instituto seria o ensino:

O principal trabalho de um instituto universitário é, naturalmente, o ensino. Mas, é fato verificado que um bom instituto de ensino pode trazer ao país outros grandes proveitos. Os melhores mestres são aqueles que, ao mesmo tempo, produzem trabalhos de pesquisa científica, pois esta confere um mais alto poder de discernimento e maior capacidade de análise das investigações alheias. Num bom instituto os trabalhos de professores e alunos contribuirão para o progresso científico mundial, assim como para a elevação do país no conceito universal. As pesquisas científicas que tiverem como fim trabalhos práticos contribuirão também para o desenvolvimento econômico do país. (RAWITSCHER, [1934-1935] 1937, p. 66).

Já o dr. Paulo Sawaya, um dos assistentes científicos, dizia que a essência da formação do professor da Escola Secundária se constituía na investigação

---

<sup>165</sup> Heinrich Rheinboldt (1891-1955), químico alemão, foi convidado pela USP para dar início ao Curso de Ciências Químicas em 1934, naturalizando-se brasileiro. Atuou como pesquisador e professor universitário, tendo sido um dos introdutores do ensino de Química no Brasil.

<sup>166</sup> Feliz Rawitzcher (1890-1957), botânico alemão, com doutorado em Ciências, foi convidado para organizar o Departamento de Botânica da FFCL da USP, em 1934. Divulgador da Botânica no Brasil, foi membro da Academia Brasileira de Ciência e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

científica e que seria crucial um Instituto Universitário, além da organização de um grande Centro Científico:

Finalmente, o desenvolvimento da cultura geral e maior ampliação dos conhecimentos dos estudiosos de Zoologia Aplicada, é outra finalidade desse centro de estudos zoológicos. Ainda aqui a base se acha na Zoologia Geral. “A ciência aplicada, afirma PRELL” ou como se deve dizer ciência aplicável – “aplicável” é a ciência, e “aplicada” só se torna ela na prática – é apenas uma parcela da ciência “pura”. A vulgarização de trabalhos aqui realizados e a consequente aplicação prática que daí resultasse, seria, sem dúvida, contribuição de valia para o desenvolvimento da pecuária e da agricultura, seja pelo estudo dos animais úteis, seja pelo dos nocivos (SAWAYA, [1934-1935] 1937, p. 81-82).

Outro docente com destacadas reflexões no campo científico foi Pierre Monbeig<sup>167</sup>. Ele argumentava que, para a viabilidade e segurança do conhecimento científico, seria necessário dar à Faculdade uma “finalidade mais prática”, instruindo os estudantes a partir de uma situação mais garantida e estável:

Sem esperar o estatuto definitivo, é evidentemente para essa direção que deve ser orientado o nosso ensino. Preparar as gerações de professores, mais que eruditos especialistas e remexedores de teorias confusas, e tratar, ao mesmo tempo, de discernir, entre os futuros educadores, aqueles que serão capazes de realizar trabalhos científicos, de efetuar pesquisas pessoais. Ora, isso não é possível atualmente, porque os programas não o permitem e porque os alunos não têm a formação necessária: uns excessivamente escolares; outros excessivamente ambiciosos. (MONBEIG, 1934-1935, p. 106-107).

Apesar das dissonâncias e das antinomias causadas com a vinda dos professores estrangeiros, por parte dos docentes das escolas profissionalizantes, João Cruz Costa<sup>168</sup> demonstrou-se bastante receptivo e positivo com a contratação dos estrangeiros, emitindo comentários favoráveis. Para ele, o contato com esses professores não “diminuía a brasilidade”, mas “estimularia o desejo de progredir”. Afirmou, ainda, que a renovação científica não consistiria apenas em uma “tarefa simplesmente pedagógica”, mas que haveria necessidade de indivíduos que soubessem o que se ensinava. Em outras palavras, era nítida a preocupação com “o

<sup>167</sup> Pierre Monbeig (1908-1987), geógrafo francês, chegou ao Brasil em 1935 como membro da Missão Estrangeira. Lecionou as disciplinas de Geografia Física e de Geografia Humana na FFCL da USP. Em 1937 assumiu a presidência da Associação de Geógrafos Brasileiros, cargo que ocupou até 1946.

<sup>168</sup> João Cruz Costa (1904-1978) foi um dos alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e assistente de Jean Maugüé; posteriormente, tornou-se um dos professores de Filosofia da referida instituição.

que se ensina” e não apenas com o “como se ensina”. A reforma social da nação, dessa forma, não era “estritamente pedagógica”, mas sobretudo “espiritual”, a tal ponto que:

A ciência brasileira não é diminuída pela presença das missões estrangeiras que vieram concorrer com o seu trabalho e a sua cultura para o nosso aperfeiçoamento. Na Universidade colaboram brasileiros e novas gerações virão tomar o lugar que lhes compete em nossa Academia. (COSTA, [1936] 1937, p. 196).

Na consolidação da FFCL, fica evidente a preocupação de alguns dos seus professores com o método científico. Muitos deles tiveram lugar de destaque na produção científica, como o próprio Fernando de Azevedo, na construção de uma política pública educacional e na afirmação das Ciências Sociais no Brasil. Em sua vasta produção, além das obras *Princípios de Sociologia* (1935) e *Sociologia Educacional* (1940), citadas anteriormente e referências primordiais nos cursos de formação de professores, Azevedo também organizou uma obra clássica, em dois volumes, intitulada *As Ciências no Brasil* (1955)<sup>169</sup>. Nesse compêndio, ele reuniu a primeira geração de professores formados na Escola Politécnica do Rio de Janeiro e das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, alguns dos quais participaram da implantação das Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, tonando-se, doravante, seus professores.

Na introdução da obra, Azevedo faz uma reflexão e um retrato sobre a História da Ciência, afirmando que o desenvolvimento científico estaria associado à crise da Renascença, no século XVI, passando pelo século XIX, fase considerada uma “das mais fecundas” para as teorias e descobertas em outros domínios da cultura. Entretanto, ele pontua que o país não conseguiu acompanhar essa “época de ouro” que teria ocorrido no Ocidente. Em suas palavras:

Tudo se passou como se o Brasil, mesmo na fase mais recente de sua história, se tivesse mantido estranho, quase totalmente alheio ao movimento que se processava, com uma força incoercível, na Europa e, a partir da 2ª metade do século XIX, também nos Estados Unidos. O espírito científico e os verdadeiros métodos faltaram ao Brasil. Foi tão pequena e, salvo exceções, tão mesquinha, em tão largo período, a participação do país na corrente do pensamento científico que se teve, em certa época, por sinal de inferioridade, o atraso nacional no campo das ciências físicas e experimentais e, de modo geral, nas ciências e, se não chegou a passar em julgado a inaptidão do

---

<sup>169</sup> Conferir a Nota 31, na qual se elencam os vários colaboradores e os capítulos das respectivas Ciências.

brasileiro para os estudos científicos, certamente se manteve por muito tempo uma atitude de cepticismo em face de perspectivas de progressos nesse vasto setor do universo cultural. (AZEVEDO, 1955, p. 12).

Azevedo afirma, ainda, que o “espírito científico” que havia se propagado tanto em Portugal quanto na Espanha não encontrou solo fértil para o seu desenvolvimento, atribuindo aos países da Península Ibérica um suposto atraso em matéria de Ciência. Assim, “os povos portugueses e espanhol” teriam transferido às suas colônias cultura semelhante, senão idêntica. O educador ressalta que as universidades também não teriam assimilado o “espírito de pesquisa” já nascente na Europa, conforme argumenta:

Por isso mesmo, a criação de universidades, nos séculos XVI e XVII, em colônias espanholas da América não contribuiu nem podia contribuir senão para aí desenvolver e fortificar o espírito medieval que animava essa cultura no país de origem e, com ela, se transferiu às terras descobertas. Já se vê por aí desenvolver e fortificar o espírito medieval que animava essa cultura no país de origem e, com ela, se transferiu às terras descobertas. Já se vê por aí quanto é falsa a opinião de que a demora na fundação das Universidades no Brasil, em contraste com o nascimento dessas instituições nos começos da vida colonial em outros países americanos, tenha sido uma das causas do “atraso” do desenvolvimento do espírito moderno, a nova concepção de vida e de cultura, que, não tendo penetrado nos dois reinos peninsulares, como que fechados e dobrados sobre si mesmos, não podia transladar-se para os povos colonizados. A evolução histórica da cultura nos países hispano-americanos, com todas as universidades que se criaram no período colonial, como as do Peru, Equador, São Domingos e Mexico, mostra claramente, se a compararmos com o desenvolvimento da cultura entre nós, não um progresso, mas um retardamento cultural em qualquer dos domínios, em que, na Europa, com exceção de Espanha e Portugal, se acusava mais profundamente o espírito moderno. (AZEVEDO, 1955, p. 18-19).

O suposto “atraso” do pensamento científico, para o autor, teria sido um dos fatores da demora e do entrave para a própria criação das universidades no Brasil, pois, apesar das inúmeras iniciativas desde o Império, tal “ideia não passou do papel”. Outro aspecto seria o domínio exclusivo da Igreja Católica no ensino e na própria “vida social, política e mesmo econômica da nacionalidade em formação”. Essa era a mentalidade, a “cultura predominante do reino”, e foi “transportada para a colônia”, perdurando tanto no Império quanto na República:

Nesse largo período de nossa história, salvo exceções singulares como a do Seminário de Olinda em que tardiamente repercutiram as reformas pombalinas de 1772 e as ideias dos enciclopedistas, a cultura e as instituições que as transmitiam e se achavam todas em poder do clero, constituíam um sistema fechado a quaisquer influências transformadoras. É toda uma época que se caracteriza por uma troca perpétua entre o século e

a Igreja e em que o prestígio da classe sacerdotal e sua função eminentemente conservadora, se fortaleciam com a extensão progressiva de suas influências aos mais diversos setores da vida colonial. (AZEVEDO, 1955, p. 19).

Azevedo destaca que esse “desinteresse” pela pesquisa científica e desinteressada teria relação com a associação do “poder civil e do poder religioso” que se juntaram no processo de “exploração econômica” e no “domínio espiritual da nação”, culminando em uma espécie de “cultura importada da metrópole” entre os capelães e senhores de engenho e no predomínio da “cultura literária e retórica”. Essa crítica foi largamente defendida no *Manifesto dos Pioneiros em 1932* e na sua obra *A cultura brasileira*.

Em *As Ciências no Brasil* (1955), o autor aprofundou as reflexões afirmando que não havia “nenhum esforço” voltado à criação de universidades, mas perdurava a “profissionalização”, inaugurada com João VI, conservando o seu “caráter utilitário”. De acordo com o educador, nenhum esforço foi realizado e destinado aos “estudos ou pesquisas científicas”, nem mesmo com o “ensino jesuítico”, que teria sido transmitido pela “tradição colonial”, perdurando por “125 anos da vida nacional”.

Desse modo, o conceito de universidade aparece imbrincado à ideia de pesquisa científica, como ele ressalta a seguir:

Nenhuma ideia ou tentativa de criação de universidade, que, mesmo depois da independência, não passou de projetos (art. 250, do projeto da Constituição de 1823), de propostas e debates na Assembleia Constituinte, na Regência e no Império; nenhum esforço no sentido de instituir escolas destinadas a estudos e a pesquisas científicas nem de romper contra a poderosa homogeneidade do ensino jesuítico que, transmitido pela tradição colonial de mais de dois séculos e meio, se conservava ainda quase inata nos seminários e colégios de padres. Por outro lado, à independência, que se proclamou em 1882, se seguiu um período tão atormentado de lutas para sustentá-la contra a reação portuguesa, de guerras, como Cisplatina e de dissensões internas, como a Confederação do Equador, que se transferiram para o primeiro plano as preocupações políticas e militares até a abdicação, em 1831, de Pedro I. Por isso mesmo, se a única iniciativa do 1º Império, no plano cultural, foi a criação das duas Faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1827, em Olinda e em São Paulo, não se contam, no período da Regência (1831-1840), em que se sucederam as crises políticas e as lutas intestinas, senão as reformas dos cursos de engenharia civil, militar e naval, em 1833, e a criação, em 1837, do Colégio Pedro II, em que, se não se dá preeminência aos estudos científicos, já se procura um equilíbrio entre estes e os estudos literários, e que passou a conferir o grau e as cartas de bacharel em letras, como uma espécie ou germe de Faculdade de Letras. Somente depois de 1858, com a transformação da Escola Militar, já reorganizada em 1833, em Escola Central e a introdução das seções de: a) ciências naturais e matemáticas, e b) ciências físicas e matemáticas, é que se conferiram pela

primeira vez no Brasil os graus de bacharel em ciências. (AZEVEDO, 1955, p. 26-27).

Azevedo afirmou que tinha havido um avanço no que se referia às chamadas “ciências de investigação”, como, por exemplo, na Botânica, iniciada por Alexandre Rodrigues Ferreira e continuada por frei José Mariano da Conceição Veloso; além dos estudos matemáticos de Gomes Souza; por sertanistas e etnógrafos, encabeçados por Gomes Ferraz. Ressalta também as iniciativas nas atividades científicas do Observatório Astronômico, sob direção de Emmanuel Liais, Louis Cruis e Henrique Morize, um dos estudiosos do ensino e da pesquisa da Antropologia Física e da Fisiologia Experimental do país, justamente em uma época em que o pensamento científico se processava por avanços e recuos.

Com relação às instituições profissionalizantes e de ensino superior, o autor menciona a Escola Politécnica e o Museu Nacional; já no século XIX, a Escola Militar, no campo da Matemática com acentuada influência dos princípios positivistas, além das comissões geográficas, geológicas e expedições de vários estrangeiros que vieram ao Brasil, como Peter Wilhelm Lund, que realizou uma série de pesquisas espeleológicas, e Fritz Muller, um dos expressivos naturalistas do século, mas não teria ocorrido “mudança da mentalidade brasileira”, apenas tímidas iniciativas do pensamento científico no Brasil (AZEVEDO, 1955).

De acordo com Schwartzman (1979), mesmo existindo instituições de ensino superior no Brasil e se falando, desde o século XIX, na criação de uma Universidade de São Paulo, isso ocorreu somente em 1934, a partir de uma série de “efervescências culturais e ideológicas” nutrida por um esforço de renovação pedagógica de intelectuais como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Mário Casassanta e outros vinculados a associações, tais como Associação Brasileira de Ciências (ABC), a Associação Brasileira de Educação (ABE), e à imprensa, principalmente o jornal *O Estado de S. Paulo*.

O horizonte de expectativas desses intelectuais, todavia, era a criação de universidades a partir de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, cujo núcleo, a *cellula mater*, deveria contribuir para o desenvolvimento das Ciências Básicas (Matemática, Física, Ciências Sociais e estudos da Zoologia e Botânica). Embora seu objetivo primordial fosse “promover os estudos filosóficos e científicos” em nível superior, não reuniu as “ciências e as letras”, mas as enquadrou no mesmo plano de



estudos. Nas palavras de Azevedo, faltava-lhe ainda o “espírito científico nos domínios da cultura clássica”.

A ideia de pesquisa perpassou os princípios da experimentação, como argumentou em uma conferência realizada em 1941, na FFCL, intitulada *Para novos caminhos da cultura*:

O espírito de observação, o gosto da exatidão e dos fatos, a investigação paciente, a severa disciplina ascética dos métodos de pesquisa e de experimentação, a curiosidade ativa e insaciável, a análise penetrante – tudo isto, enfim, em que consiste o espírito científico, que é essencialmente crítico e experimental, é o que, antes de tudo, devemos cultivar não só para estabelecer um contrapeso às tendências tradicionais quase puramente literárias e retóricas de nossa cultura, como para dar às ciências o lugar preponderante que já têm na vida moderna e que devem caber, em consequência, em nossas instituições culturais. (AZEVEDO, 1941, p. 105).

Para Fernando de Azevedo seria necessário pensar o ensino de maneira ampla com base na Geografia, na História, nas línguas e literaturas voltadas à “conquista do espírito científico” e à própria renovação dos métodos nos mais diversos setores de estudo, abrindo-lhe novas perspectivas. Esse “espírito científico”, para o autor, é o que daria o “verdadeiro espírito universitário” ao ensino superior:

Uma vez que, nos estudos superiores, o que lhes dá o caráter verdadeiramente universitário, é menos a transmissão da “ciência feita” ou dos conhecimentos sistematizados, do que a exploração do campo da “ciência a fazer-se”, compreende-se a sedução exercida sobre os grandes espíritos por essa “maravilhosa obscuridade”, sob que se desenham as coisas, as formas e os acontecimentos. Todos os homens de ciência, ao pressentirem as descobertas com que se coroam as suas investigações obstinadas, devem certamente sentir, como os poetas (e eles também o são, no sentido etimológico da palavra), a beleza sedutora desses dias perturbadores de março a que Gabriel d’Annunzio se refere, assemelhando-lhes a voz de Desidério Moriar na sua novela “Leda sem cisne”, e “em que as coisas a nascer parecem ter mais poder do que as coisas já vindas à luz...”. (AZEVEDO, 1941, p. 106-107).

No início da fundação da FFCL, conforme relata Lévi-Strauss (1957), homens e mulheres de todas as idades vinham à Universidade para assistir aos cursos e às conferências com uma espécie de “clamor desconfiado”. Eram jovens à espreita de empregos abertos pelos diplomas conferidos por engenheiros e políticos que temiam a próxima “concorrência dos títulos universitários”. O sociólogo assim relata:

Estavam todos minados por um espírito satírico e destruidor, em parte inspirado por uma tradição francesa fora da moda num estilo de “vida

parisiense” do século passado, introduzido por alguns brasileiros primos do personagem de Meilhac e Halévy, porém ainda mais, sintomático duma evolução social que foi a de Paris no século XIX e que São Paulo (e o Rio de Janeiro) reproduzia então por sua conta: ritmo de diferenciação acelerado entre a cidade e o interior, aquela se desenvolvendo à custa deste, com a preocupação resultante, para uma população recentemente urbanizada, de se dessolidarizar da ingenuidade rústica simbolizada, no Brasil do século XX, pelo *caipira*, como o fora em França pelo nativo de Arpajon ou Charentonneau em nosso teatro de “boulevard”. Recorda-me um exemplo desse humor suspeito. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 104).

Além do “espírito satírico”, a Universidade parecia-lhes uma espécie de “fruto tentador”, um lugar ainda por descobrir, por isso, sabiam das possibilidades. Entretanto, ainda estavam engessados nas antigas formas de pesquisa e de estudo, recorrendo-se a extensas citações de autores clássicos da antiguidade. Lévi-Strauss apresenta um retrato da relação que os estudantes tinham e entediavam quanto às formas de produção do conhecimento e da ciência:

Nossos estudantes tudo queriam saber; mas em qualquer domínio que fosse, somente a teoria mais recente lhes parecia merecer atenção. Embotados por todos os festins intelectuais do passado, que aliás, só conheciam de oitava, pois não liam as obras originais, conservavam um entusiasmo sempre disponível para os pratos novos. No seu caso, deveríamos falar mais em moda que em cozinha: ideias e doutrinas não possuíam aos seus olhos um interesse intrínseco, eles as consideravam como instrumentos de prestígio cujas primícias deviam assegurar-se. Partilhar uma teoria conhecida de outrem equivalia a apresentar-se com um vestido já visto; seria desmoralizante. Em compensação, uma encarniçada concorrência exercia-se com enormes quantidades de revistas de vulgarização, de periódicos sensacionais e de manuais, para obter a exclusividade do modelo mais recente no domínio das ideias. Produtos selecionados dos haras acadêmicos, meus colegas e eu nos sentíamos às vezes embaraçados: criados no respeito exclusivo das ideias amadurecidas, éramos alvo dos assaltos de estudantes duma ignorância total com relação ao passado, mas cuja informação estava sempre alguns meses adiante da nossa. Contudo, a erudição, de que não tinham nem gosto, nem o método, lhes parecia, apesar de tudo, um dever; assim, suas dissertações consistiam, fosse qual fosse o assunto, em uma evocação da história geral da humanidade, desde os macacos antropóides, para terminar, através de algumas citações de Platão, de Aristóteles, de Comte, na paráfrase dum polígrafo viscoso cuja obra era tanto mais encarecida quanto a sua própria obscuridade deixava supor que ninguém mais se lembrara ainda de pilhá-lo. (LÉVI-STRAUSS, 1957, p. 105).

Para Azevedo, o verdadeiro “homem de ciência”, o investigador, somente “atinge o *maximum* possível de objetividade” e mesmo de “exatidão dos conhecimentos” a partir da observação, da pesquisa e da análise crítica, renovando os métodos de estudo, abrindo em cada disciplina novos campos de investigação. Ele argumenta:

São os homens de ciência que, nos seus laboratórios, nos desvendam os mistérios que se ocultam na natureza ou mais propriamente na matéria, mas são os sábios, pensadores e artistas, que nos descobrem através do que passa, o que fica, ou nos recolhem e lhes dão forma, para transmitir-nos, as impressões de que cada dia a vida nos perturba e nos enriquece; e é nesse prisma mudável, em que as coisas se iluminam ou se transfiguram, que nos comprazemos em seguir a refração da vida e do universo. (AZEVEDO, 1941, p. 109).

As atividades de pesquisa deveriam ser realizadas nos laboratórios de pesquisa científica, seja pela “observação ou mesmo pela experimentação”; assim, o “trabalho se faz por métodos” com um “alto espírito de cooperação”. Seria necessário, para tanto, “equipar os laboratórios”, dando “instrumentos de trabalho” adequados. Esse discurso já tinha sido proferido de maneira semelhante por Azevedo em 1935, no período de encerramento dos cursos do IE. Nessa conferência, o autor explicitou o conceito de Ciência, ao ressaltar que:

Um dos privilégios da ciência é que ela nos traz o imprevisto. O já visto é insuportável; e a ciência, com as suas descobertas que são revelações, é a única capaz de pôr alguma coisa de novo em nossa vida. O professor devia estar convencido disto. Não convém que o peso do passado, por mais glorioso que seja, o impeça de entrar no futuro. Mas, se a principal função da Universidade é contribuir para o aperfeiçoamento do saber humano; se a ciência, longe de fixar com os sábios num molde imutável e impecável, é feita de imprevisto, e se é próprio do professor universitário não só transmitir a *ciência feita*, mas esforçar-se por concorrer para a *ciência a fazer-se*, a se constituir, a pesquisa científica, que é o estudo dos fatos e a reflexão sobre eles, é o único meio que tem o professor de penetrar no futuro e a ele cabe, como dever primordial, cultivar e despertar, nos seus discípulos, o espírito de pesquisa e de invenção. (AZEVEDO, [1935] 1947, p. 127-128, grifo do autor).

Para o educador, o trabalho de pesquisa<sup>170</sup> deveria ocorrer justamente nos chamados “laboratórios de pesquisa”, buscando distinguir o cientista sábio do homem

---

<sup>170</sup> Notamos, no discurso de Azevedo, que a atividade de pesquisa deveria se constituir em uma espécie de trabalho intelectual e remunerada. De acordo com Schwartzman (1980), uma das características da pesquisa científica é sua institucionalização como atividade profissional, remunerada e em regime integral de trabalho. Assim, “O trabalho científico baseia-se em talento e pessoas bem dotadas, que só são atraídas para esse tipo de atividade se tiverem liberdade de saciar sua curiosidade e enfrentar os desafios intelectuais que ocorrem nos seus campos de conhecimento, além de serem econômica e psicologicamente recompensadas por suas realizações. Isso, por sua vez, requer a existência de instituições e agências que aceitem, apoiem e recompensem essas atividades. Uma vez que só os cientistas podem avaliar a qualidade, em termos intelectuais, do próprio trabalho, eles necessitam de instituições profissionais e entidades afins para estabelecer contatos e intercâmbios, através dos quais os valores da excelência científica possam ser estimulados. Uma sociedade que só recompensasse os produtos tecnológicos da pesquisa, mas não a pesquisa *per se*, desestimularia carreiras científicas em detrimento de empreendimentos mais práticos e necessários.” (SCHWARTZMAN, 1989, p. 79).

de ciência. Entretanto, ele ponderou que isso por si só não seria suficiente, uma vez que seria fundamental a formação do “homem público”, que existisse uma relação de abertura para “outras direções”, sendo crucial a formação dos chamados “homens de estado”. O autor acrescenta:

Mas, se a Universidade deve ser, por isto, um foco de alta cultura, extensa e intensiva, e das humanidades antigas e modernas que concorrem diretamente não só à formação do homem de ciência, mas à das verdadeiras elites políticas, que vão diretamente ao essencial e tem o gosto das ideias gerais, sem caírem no vago e no obscuro, não é menos necessário que ela seja também um centro poderoso para a aquisição das técnicas de trabalho, tanto pelo estudo teórico das bases científicas das profissões, como pela assimilação dos métodos de trabalho profissional, nos diversos ramos de atividade e de produção. (AZEVEDO, [1935] 1947, p. 133-134).

Nesse sentido, a USP deveria contribuir para o desenvolvimento nacional, criando uma “base sólida e de unidade espiritual”, isto é, uma “nova cultura” e fonte de ideais sociais e políticas, tendo em vista a necessidade de abranger seus cursos a “todos os conhecimentos humanos”. A missão primordial deve “servir à pátria”; os sentimentos e as feições devem marchar sempre juntos, “trabalhar juntos” e assim viver em coletividade. Azevedo ([1935] 1947) pondera:

Se a Universidade deve organizar-se em função das múltiplas necessidades da vida social e se ela pretende exercer uma influência tão profunda como larga, deve tornar-se cada vez acessível a todos os grupos profissionais, em que se divide a sociedade, e, portanto, às necessidades de todas os profissionais de base científica, que constituem as molas essenciais da riqueza e das atividades da nação. Ela tem de reger-se, pois, na sua estrutura e no seu funcionamento, por um critério superior e humano que, mantendo-a distante de todos os preconceitos e de todas as superstições, não sacrifique nem as exigências de cultura, nem as exigências da utilidade e da especialização. Não há outra ciência senão a ciência desinteressada e a ciência que não tivesse em vista senão as aplicações, não seria ciência diz H. Poincaré; mas, além de não serem muitos os homens com pulmões para grandes alturas, a ciência tece sempre maravilhosas aplicações e todo o conhecimento tende forçosamente à técnica e à ação. Às Universidades modernas compete formar o sábio, o político, o profissional e o técnico; e na medida em que conciliar os papéis respectivos das ciências e das letras, os estudos desinteressados e os de utilidade imediata, as exigências da teoria e da prática, da cultura e da profissão, a Universidade de S. Paulo estenderá o seu raio de influência no meio social, e, como uma instituição real e viva, marcará pelas suas pulsações o ritmo do progresso em todas os campos das atividades nacionais. (AZEVEDO, [1935] 1947, p. 134-135).

A ideia de ciência defendida por Azevedo pressupunha a libertação do atraso cultural e científico que atravessava o Brasil. Nesse empreendimento, a USP seria o espaço de excelência dedicado à formação das novas gerações. Nesse debate,

Bontempi Júnior (2019) considera que a fundação dessa Universidade teria repetido o movimento de 1932, a partir da criação de uma frente única, revivendo disputas pela sua primazia no cenário econômico nacional. Dessa forma, o conceito de ciência/cultura desinteressada seria um princípio importante e fundamental no projeto de formação e condução das elites modernas no Brasil. Relata Bontempi Júnior:

Vêm dessas fissuras entre a própria elite ilustrada paulista parte dos significados belicosos da expressão ciência/cultura desinteressada nos discursos em que os defensores do “modelo paulista” confrontam o status e o modus operandi das comunidades das próprias escolas superiores que se incorporaram à USP pelo decreto estadual de 1934. (BONTEMPI JÚNIOR, 2019, p. 3).

Esse autor também atenta para os sentidos vinculados à expressão, que se relacionava à necessidade de a Universidade engendrar uma nova elite, buscando contrariar o círculo vicioso de profissionalização política, em busca da conversão imediata de diplomas de bacharéis em cargos políticos. Outros significados são contrários, atribuídos a essa expressão, surgindo os chamados “coletivos profissionais” e de “alta cultura”, que desenvolviam projetos concorrentes de renovação e de modernização. Ressalte-se, ainda, que dois outros significados foram atribuídos e passaram a compor o significado de “ciência/cultura desinteressada” no discurso dos fundadores: o desprezo pela formação técnica em nível superior e a aversão ao utilitarismo, por meio do uso do conhecimento para fins imediatos e aplicados. (BONTEMPI JÚNIOR, 2019).

Maria Luiza Penna (1987) também analisou os sentidos do conceito de “pesquisa livre e desinteressada” em diferentes momentos da produção e da trajetória de Azevedo. Conforme a autora, há que se distinguir os diferentes sentidos com que Azevedo empregou o termo em diferentes épocas. Em um processo característico de seu pensamento, o intelectual revê, repensa e modifica suas ideias sobre “estudos desinteressados” classificando-os, em 1954, de arcaicos, em mera oposição a “úteis”.

Na época da formação das universidades brasileiras, a palavra desinteressado teve o sentido de um ensino superior que não fosse proposto ao fim imediato de uma determinada profissão (engenharia, medicina, direito), mas de uma carreira científica. O modelo é o dos “savants” soviéticos e americanos, que se dedicam exclusivamente a elaborar, produzir e transmitir a cultura, em quaisquer dos seus vários aspectos. É, basicamente, a consciência da necessidade da pesquisa teórica pura para o país. (PENNA, 1987, p. 72-73).

Os conceitos, desse modo, mudam a qualidade dos seus efeitos e significados em diferentes épocas e momentos históricos, como postula Koselleck (2006). Em outro momento, segundo Penna (1987), o conceito de “pesquisa livre e desinteressada” assume novas valências:

Num segundo momento, complementando o primeiro sentido, cultura desinteressada significa cultura de base, para especializações ulteriores, espécie de anteparo aos “efeitos desintegradores de atividades circunscritas a campos profissionais cada vez mais limitados”. Em estilos diferentes, mas em concordância de pensamento, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo escrevem sobre essa formação comum, desinteressada, porque não diretamente ligada às diversas especializações. (PENNA, 1987, p. 73).

Essa nova carga semântica do conceito de estudos desinteressados, referida por Penna (1987), encontra-se no *Manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo*, de 1952, no qual Azevedo realmente emprega o termo com novas conotações, denominando-o agora de “suporte de cultura desinteressada, de base”:

O que constitui aquele clima, em que se realizam os estudos desinteressados, não é a aplicação de conhecimentos a determinada profissão de base científica, mas a pesquisa e o culto da verdade em si, o espírito crítico e experimental, o gosto da descoberta, a aventura da criação; é a erudição dos estudos fortes, a limpidez e a exatidão do pensamento, a ciência da antiguidade apanhada em toda a sua graça e na sua força completa; é o espírito geométrico e o espírito de finura, a curiosidade filosófica, a repulsa a todos os dogmatismos e a dúvida metódica; é o sentido do que há de mistério no real e de que a ciência coabita com o inexplicado e o inexplicável, e, portanto, além da paixão pela ciência, é a reverência pelo incognoscível, a inquietação do mistério que envolve a vida e o destino. (AZEVEDO, 1952, p.115-116).

Assim, as noções “profissionalização”, “coletivos profissionais”, “formação técnica”, “utilitarismo” e “cultura feita” eram conceitos adjacentes, contrários à ideia de “espírito científico”, “pesquisa”, “ciência a fazer-se”, “investigação” e “espírito científico”, os quais compunham a semântica, o horizonte de expectativas da ciência/cultura científica e desinteressada no projeto universitário. A “base científica” se constituiria em uma das condições fundamentais para empreender o projeto de universidade no Brasil, conforme sistematizado no quadro a seguir:

QUADRO 16 - A SEMÂNTICA DOS CONCEITOS ANTITÉTICOS E ASSIMÉTRICOS DE CIÊNCIA DESINTERESSADA PARA FERNANDO DE AZEVEDO

<p><b>Espaço de experiência</b> (acontecimentos passados)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p><b>Horizonte de expectativas</b> (aquilo que se esperava)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
Profissionalização	Cultura científica
Cultura feita	Cultura a fazer-se
Institutos isolados	Laboratórios de pesquisa
Utilitarismo	Pesquisa desinteressada
Formação técnica	Formação científica
Espírito literário	Espírito científico
Erudição	Investigação

Fonte: O autor.

Esse momento consistiu em uma ressignificação semântico-política do próprio conceito de universidade, a qual teria como base uma sólida formação científica para o projeto político de formação das elites do Brasil. Dessa forma, o princípio da ciência desinteressada era um dos pilares do novo projeto universitário, “abrindo novos horizontes”, atuando, ao mesmo tempo, como “limitador de experiências anteriores” (KOSELLECK, 2006), isto é, da própria cultura profissionalizante superior instalada no Brasil.

Apesar de criticar as tradicionais escolas de preparo profissional e o ensino superior, Azevedo não desconsiderava a importância dos institutos profissionalizantes no interior da universidade. Para ele, seria necessária a formação de estudantes não somente a partir do preparo científico mas também profissional. Era preciso uma iniciação em um “ciclo de dois anos” para os estudantes que se destinassem os cursos de preparação científica, técnica, profissional e literária (clássico ou moderno) na variedade das duas sessões, tendo em vista a consideração das diferentes personalidades e vocações. O educador afirmou que era fundamental aproximar todas as áreas: as Letras, as Ciências, a Cultura e a Técnica para “apertar os laços”, em uma espécie de “regime de colaboração” entre os “institutos de uma mesma universidade”. Ele acrescenta:

Seria do mais alto alcance e interesse que o ensino de matéria básicas, constantes do ciclo fundamental ou de iniciação viesse a ser dado, para todos os estudantes universitários, qualquer que fosse o instituto a que se destinassem, na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, reorganizada como o núcleo ou a medula do sistema universitário. Por essa forma, não só se estabeleceria uma distinção nítida entre os institutos de fins estritamente profissionais e os de fins propriamente culturais, cujos estudantes, porém, teriam, todos eles, uma formação básica na mesma Faculdade como também se tornaria possível organizar-se esta como um centro de irradiação de cultura, científica e literária, um coração poderoso capaz de concentrar, para disseminá-la pela periferia ou por todas as técnicas e profissões, a cultura que acumulou, alargando a área dos conhecimentos e intensificando o esforço em aprofundá-los, para os elevar do campo da especialização e da pesquisa, às mais altas especulações e construções teóricas. (AZEVEDO, 1952, p. 166).

Para o intelectual, seria necessário pensar um “organismo universitário” por meio de esforços coletivos, buscando o ensino das “disciplinas culturais”, a introdução dos métodos científicos, o intercâmbio de ideias e experiências com professores visitantes de outros países, bolsas de estudos, cursos de aperfeiçoamento e especialização do estrangeiro. Dito de outro modo, almejava-se uma espécie de “homogeneidade cultural” necessária ao novo humanismo, repelindo a criação isolada de um instituto profissional, mas articulando-o com os demais cursos, em conformidade com a proposta do filósofo espanhol Ortega y Gasset, a de uma “Faculdade de Cultura” como um campo de estudos e aplicações. De acordo com Azevedo (1952):

No entanto, a medida que propõe Ortega y Gasset, se a deixarmos de considerar, conforme ele a desejaria, como uma Faculdade de Cultura, pode ter, no campo universitário, como veremos, um campo utilíssimo de aplicação. Não é, pois, criando no sistema um instituto especial destinado a restabelecer os liames entre a cultura geral e as técnicas, entre a cultura e a profissão, como propõe o pensador espanhol, nem muito menos, segundo sugerem outros, recusando a admitir nas universidades ou delas desligando, como corpos estranhos, os institutos técnicos e profissionais, que se poderão manter vivos os ideais do humanismo e fornecer a todas as especializações, com uma visão de conjunto, a base de cultura indispensável. (AZEVEDO, 1952, p. 161).

No entanto, esse processo de renovação científica também foi palco de intensas disputas entre as antigas escolas profissionalizantes e o próprio ideário da Igreja Católica, pois a FFCL deveria ser não apenas “portadora, mas criadora de cultura”, assentando-se a sua base comum, sólida e larga:

Articular, pela base, todos os institutos profissionais com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; ministrar uma formação comum num único centro



de cultura, na mesma atmosfera espiritual de procura e inquietação, ao estudantes universitários que depois se distribuíam pelas diversas escolas de formação profissional, sempre nos pareceu uma reforma, além de vantajosa do ponto de vista técnico e econômico, do maior interesse científico e cultural, e cujas raízes alcançariam o fundo do próprio coração da Universidade, que são os estudos de cultura livre e desinteressada. (AZEVEDO, 1952, p. 115).

Para Azevedo, tal organização seria necessária, pois entendia, a partir da linha teórica do pensamento de Durkheim, que o sistema educacional se constituía em uma espécie de “jogo de xadrez”, no qual o deslocamento de uma peça determinaria o funcionamento das demais. Nesse sentido, acreditava na importância da diversidade das funções para a formação de uma “comunidade nacional” em sintonia com uma “educação humanista”, centrada nas “diferenciadas personalidades”, nas aptidões naturais para a “homogeneidade fundamental” e na comunhão de ideias:

O sentido do humanismo, se queremos realmente transmiti-lo, tem de apanhar o homem desde a infância até a sua plena maturidade, por uma educação integral, através e todas as fases de seu crescimento e de sua formação. Mas, certamente no ensino secundário, em que reside a base de universidades, é que assenta o eixo em torno do qual gira a grande questão do humanismo e da cultura geral. Se nossa política de educação visa formar o homem em si, o homem completo, o homem como tal, considerado sob todos os aspectos (físico, intelectual, espiritual, moral e estético), antes de nos dispormos a prepará-lo para uma tarefa particular, todo o ensino secundário, como aliás o primário que lhe fica subjacente, deve ser planejado, organizado e aparelhado para fazer triunfar a aspiração humanística para a educação integral, em que a formação moral seja um fator decisivo da educação. Este, o ponto de partida e o fundamento de toda a educação primária e secundária, porque é a própria base do humanismo. (AZEVEDO, 1952, p. 164).

A universidade pública moderna deveria se transformar no mais importante centro científico e cultural do país, voltado à formação das novas gerações, cabendo a ela o papel de garantir as condições e um esforço constante e sistemático para a pesquisa e para recuperação da elite intelectual recrutada das classes populares, tendo o papel de “assentar as bases gerais de um plano” completo de modernização nacional. Assim, o conceito de universidade inseria-se em um amplo *projeto de educação pública* cujas finalidades envolviam a mudança das mentalidades e a construção de um novo humanismo pautado pela valorização humana.

O conceito de universidade formulado e sistematizado por Fernando de Azevedo (1894-1974), um dos representativos intelectuais do contexto educacional

brasileiro do século XX, foi o objeto desta pesquisa. Azevedo teve intensa participação nos debates e no projeto de criação das universidades no Brasil, em sintonia com os princípios do jornal *O Estado de S. Paulo*, liderado por Júlio de Mesquita Filho. Participou ativamente do processo de criação das universidades no Brasil, tecendo críticas ao caráter profissionalizante do ensino superior nacional que atravessou o Império e a República. Azevedo defendia um novo conceito de universidade a partir da criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras dedicada à formação do professor do Ensino Secundário e, também, um Instituto de Educação voltado à formação pedagógica do professor. Esse intelectual dialogou com vários autores de renome internacional, tais como Pareto, Ortega Y Gasset, Durkheim e Humboldt, apresentando-os como as fontes primordiais que acabariam por corroborar e dar legitimidade ao seu discurso e às posições em defesa do conceito de universidade e na própria concepção e formação das elites para a renovação dos quadros dirigentes nacionais, tendo em vista a transformação das mentalidades necessárias para o desenvolvimento da cultura e da civilização brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fernando de Azevedo foi um dos intelectuais com intensa participação política, acadêmica, cultural e sobretudo educacional no Brasil. Foi redator do jornal *O Estado de S. Paulo*, liderado por Júlio de Mesquita Filho, em 1926, período de repercussão dos debates intelectuais; ali tratou de diversos assuntos atinentes à vida pública brasileira. Nesse contexto, Azevedo esteve sintonizado com os ideais de um grupo paulista, qual seja, a Comunhão Paulista. Lançou o *Inquérito de 1926*, uma campanha que produziu dados sobre a instrução pública no Brasil, em especial no que se referia ao Ensino Superior.

Os depoentes do *Inquérito de 1926* destacaram a inexistência de universidades no Brasil, pois ainda predominava a formação profissional realizada nos antigos institutos profissionais. Ademais, questionavam a formação “bacharelesca”, “utilitária” e “profissionalizante” dos cursos de Ensino Superior. Nesse aspecto, o conceito de profissionalização dos tempos do Império apresentava-se como uma espécie de antítese ao conceito de universidade.

O intelectual, partícipe desse movimento voltado à criação de universidades, concluiu em seu diagnóstico que o país se caracterizava pela inexistência de uma política educacional voltada à pesquisa e à ciência desinteressada, desvinculada dos estreitos limites da formação profissional. O ensino e a pesquisa ainda estariam distantes em matéria e sintonia com os demais países, europeus e americanos. Esse movimento voltado à criação de universidades proliferou nas décadas de 1920 e 1930, com tímidas iniciativas que receberam o nome de “universidade”, mas que, em sua essência, constituíam somente uma junção dos antigos institutos e dos cursos profissionalizantes, não correspondendo ao almejado modelo de universidade.

O debate universitário intensificou-se e ganhou reverberação na década de 1930, período marcado por acontecimentos decisivos que culminaram na redefinição semântica do conceito de universidade. Esse momento assinalou a derrota de São Paulo na Revolução Constitucionalista, além de dar novos rumos à política educacional brasileira. A presidência de Getúlio Vargas constituiu um momento promissor para formular e instituir o projeto moderno de universidade. Nessa conjuntura, o grupo da Comunhão Paulista intencionou a reconquista de sua hegemonia no cenário nacional por meio da criação da Universidade, que teria a função precípua de formar as elites condutoras, recrutadas das massas.

Tal movimento voltado à criação da Universidade resultou em intensas articulações dos vinculados ao jornal *O Estado de S. Paulo*. Fernando de Azevedo participou destacadamente no processo de comissão e de defesa do projeto. Na proposta, defendeu a integração de uma FFCL, que teria função de preparar para a pesquisa científica e desinteressada. Essa noção de pesquisa seria o núcleo do projeto universitário moderno.

Azevedo integrou ao projeto de Universidade o IE, uma escola de formação de professores, em nível superior, que propunha uma nova ideia ao trabalho docente. A proposta seria pautada por referenciais científicos oriundos das Ciências da Educação, os quais dariam cientificidade e rigorosidade ao trabalho docente, uma vez que os professores, integrantes da elite, também teriam função importante no processo de mudança das mentalidades e no projeto de modernização nacional.

Apesar da expressividade de tais iniciativas, a criação da Faculdade e do Instituto foi alvo de intensas disputas e refutações, seja das escolas profissionalizantes, seja do autoritarismo estatal que suplantou vários empreendimentos e diversas ações alinhados pelo grupo da Comunhão Paulista. Essa postura fazia parte do projeto arquitetado pelas elites governamentais do Estado Novo (1935-45), momento marcado por redefinições no cenário nacional. Nesse contexto, ocorreu a proximidade do Estado com os setores mais tradicionais da Igreja Católica, desencadeando novas disputas e conciliações no que se referia aos princípios que deveriam nortear a educação brasileira.

No âmbito do Ensino Superior, esse processo não foi diferente, pois revelou conflitos, debates e dissonâncias quanto ao conceito e à organização do Ensino Superior. O projeto defendido por Fernando de Azevedo e pelos intelectuais vinculados à Comunhão Paulista recebia oposições antitéticas quanto à nova semântica do conceito de universidade divulgadas em larga imprensa, o que fez com que proliferassem divergências quanto às formas de intervenção e à própria produção científica desvinculada dos padrões estritamente profissionais e religiosos.

Assim, a nova proposta de universidade de Azevedo respaldava-se nas contribuições teóricas e conceituais de autores americanos e, principalmente, europeus, postulando uma nova semântica de universidade. As fontes utilizadas por Azevedo eram de pensadores sociais de destaque e prestígio internacional, os quais pensaram projetos voltadas à reconstrução das nações por meio da transmissão

cultural. Compuseram o quadro de reflexões e fundamentações de Azevedo: Pareto, Ortega y Gasset, Durkheim, Humboldt entre outros. Esses teóricos eram apropriados, conforme diria Bourdieu (2002), como uma espécie de “pensadores de grande elasticidade”, para fundamentar o seu projeto político-pedagógico e, também, em certa medida, para “usos estratégicos” de “atos de anexação”, isto é, de “afirmação” e “legitimidade” do seu discurso em defesa de uma nova semântica do conceito de universidade pública no Brasil.

De tais apropriações teóricas, Fernando de Azevedo tecia reflexões, buscando forjar um conceito de universidade moderna pautado pela pesquisa científica e desinteressada a partir de novos saberes e referenciais científicos oriundos das Ciências Físicas e Matemáticas, das Ciências Históricas e Sociais, e da Filosofia. Defendeu, ainda, a criação de laboratórios de estudos para compreensão e solução dos problemas brasileiros, a fim de tornar o “homem médio” um “homem culto”, tendo em vista o humanismo científico.

Nesse processo de tentativas e discussões, Azevedo, em sua vasta obra, rememorou e problematizou o espaço de experiência do ensino superior no Brasil, historicizando a crítica à profissionalização dos tempos de d. João VI, que se pautou pelo modelo napoleônico francês responsável pela formação dos chamados “mandarins”, que eram recrutados para os quadros burocráticos do Estado Nacional. Essa geração foi responsável pela composição dos quadros políticos do Império e com forte evidência durante a República.

No horizonte de expectativas, novas valências e significados foram acrescentados ao conceito de Ensino Superior no Brasil, o qual deveria estar estruturado a partir da “universidade de pesquisa”, alicerçada no tripé “ensino, pesquisa e extensão”. Outro princípio imanente ao conceito de universidade pública foi o de laicidade, que significava a ausência da Religião em qualquer espaço público de ensino, uma vez que o avanço da nação dependia do caráter desinteressado e científico dos saberes, os quais “deveriam estar acima de quaisquer sectarismos religiosos” e voltados prioritariamente aos “interesses” e às “necessidades da comunidade”, como sintetizou no *Manifesto de 1932*. Assim, a partir das conferências, dos ensaios, dos projetos, das obras, dos estudos e das produções a que se dedicou, Azevedo reforçava a mudança das mentalidades, tendo em vista um novo humanismo científico.

A proposta educacional de Azevedo estabelecia princípios e apontava as diretrizes para a educação nacional a partir dos debates, das conversas, das produções e campanhas e dos seminários que estavam nas agendas de debate do jornal *O Estado de S. Paulo*. A defesa do conceito de universidade pública acabou por desencadear várias discussões em busca dos chamados “conceitos adequados” de universidade, que eram intensamente debatidos por diversos intelectuais da sua época, em especial nas agitações e campanhas educacionais das décadas de 1920 e 1930. Desde a campanha realizada no *Inquérito de 1926*, o Ensino Superior era associado à “profissionalização”, à “erudição”, ao “artificialismo”, ao “livresco”, ao “literário” e ao “elitista”. Esses termos revelavam a carga semântica e o espaço de experiência do Ensino Superior do Império e da República, sob a ótica dos depoentes.

Azevedo concluiu, ainda, que faltava uma “cultura universitária”, pois o que existia era somente uma “denominação universitária”, de “fachada”. A organização interna revelou a justaposição de antigos institutos profissionais a partir do ensino propedêutico pautado pela erudição. Nesse sentido, essa organização não era mais capaz de atender às necessidades de modernização em curso.

Afora a redefinição do Ensino Superior no Brasil, havia interesses que transcendiam à modernização educacional. O projeto universitário apontava, em seu horizonte de expectativas, para a necessidade de recuperar a hegemonia e a projeção econômica de São Paulo no contexto brasileiro e internacional. Não foi por acaso que, após a construção da USP, essa cidade também recebeu a denominação de “cidade universitária”. O processo de renovação do Ensino Superior nesse período foi entremeado por disputas, conciliações e embates que se publicizaram amplamente por meio de cartas, de jornais, de periódicos, de orações, de conferências, de inquéritos, de manifestos, de planos de reformas, de decretos e de leis.

Vários grupos acreditavam na falta de uma “moral espiritual”, na necessidade de “mudança das mentalidades”. Outros problematizavam a suposta “anarquia intelectual”, a “crise de cultura”, a carência de uma “nova civilização”. Entretanto, esses conceitos e essas proposições eram assumidos de maneira distinta a partir de diferentes posições e perspectivas teóricas, revelando não somente “batalhas semânticas” pela defesa de uma nova nação, mas também de luta pelo imaginário social.

A discussão em torno das universidades e da formação das elites também acabou por transpassar as preocupações dos mais diferentes grupos, recebendo novas colorações em conformidade com a perspectiva teórica adotada. Dessa forma, a semântica do conceito de universidade, para Azevedo, aparece imbricada à necessidade de formação, de circulação e de renovação das elites, conforme postulou o italiano Vilfredo Pareto. Além disso, atribuía às universidades o papel de “peça-chave” no macrocosmo do sistema educacional brasileiro, isto é, no que se referia ao preparo do “homem médio” em “homem culto”, com base na pesquisa científica e desinteressada, no estudo dos conteúdos e dos saberes provenientes das chamadas “disciplinas culturais”. O preparo do estudante também levaria ao princípio da diferenciação social e dos padrões da divisão social do trabalho, em consonância com os interesses e as necessidades sociais, na linha teórica de Durkheim, mantendo a solidariedade entre os povos e a coesão social.

Tais proposições semânticas de Azevedo entraram em conflito com saberes veiculados pela Igreja Católica, que defendia a difusão do Catolicismo no Brasil e a defesa da “moral católica” na conquista de suas posições na burocracia estatal. No contexto desses debates pelo conceito adequado de “universidade”, de “pesquisa”, de “ensino”, de “escola”, de “nação”, de “disciplina”, de “moral”, de “cultura”, de “civilização” e de “nação”, instaurou-se a ditadura do Estado Novo (1937-1945), remodelando as políticas educacionais brasileiras, revogando diversos princípios defendidos pelos pioneiros e ratificando a centralização das medidas educacionais.

Azevedo ainda ocupou posições de destaque no cenário educacional brasileiro, contudo, o projeto universitário gestado e defendido pela Comunhão Paulista sofria com as novas redefinições da política educacional. Nesse percurso, novas nomeações, conciliações e designações foram dadas no interior dessas instituições para dismantelar a semântica da universidade moderna projetada pelo grupo de *O Estado*.

A FFCL era uma das mais visadas ao fechamento devido à defesa da pesquisa desinteressada, além de ter introduzido novas abordagens e técnicas de pesquisa com a vinda de professores estrangeiros e pelas tradicionais faculdades e institutos profissionalizantes, compostos por professores e estudantes católicos.

Apesar da resistência dessa Faculdade, ocorreu o fechamento do IE, primeira escola de formação de professor em nível superior instituída por Fernando de

Azevedo, culminando com a transferência dos docentes para a FFCL, a chamada “Seção de Pedagogia”, afetando o projeto de formação em nível superior em curso. Além disso, outras instituições universitárias também sofriam com a centralização, o autoritarismo e o ideário da política do Estado Novo: a UDF, idealizada por Anísio Teixeira, foi fechada com base numa série de alegações e motivos formulados por Gustavo Capanema, sendo transformada em Universidade do Brasil e funcionando em conformidade com os ditames do governo.

O fechamento da Escola de Formação de Professores em nível superior foi um episódio pouco deglutido e um dos momentos mais duros da trajetória educacional de Fernando de Azevedo, pois, em sua obra autobiográfica, *Histórias de minha vida*, publicada em 1971, ele afirmou que a formação docente era a viga mestra da Universidade, isto é, um dos pilares do seu moderno projeto universitário, mas que teria sido esfacelado pela política autoritária, aventada por interesses e ressentimentos políticos de longa data. O autor ainda ressalta que, apesar de o projeto de universidade estar voltado à formação das elites, havia discrepâncias e dissonâncias entre o conceito instituído e a materialidade, pois perdurava o vício da cultura profissionalizante dos institutos justapostos, esporádicos e isolados, sob o nome pomposo de universidade.

O intelectual tinha um amplo projeto de educação pública que não limitava de maneira estrita à universidade, mas que era uma das peças fundamentais de um *projeto de educação pública* que abarcava o Jardins de Infância, o Ensino Secundário, o Ensino Técnico profissionalizante, o Ensino Normal e o Ensino Superior, os quais deveriam estar organicamente articulados entre si. Essa estrutura educacional deveria levar em conta, desde cedo, o princípio da diferenciação social, isto é, permitir que os estudantes ocupassem postos de trabalho em conformidade com as suas aptidões vocacionais e interesses, e as necessidades locais, assim haveria uma elite selecionada por meio do Ensino Superior para ocupar os quadros políticos e de dirigentes intelectuais do país.

Ressaltemos ainda que a proposta de universidade defendida e implementada por Azevedo pode ser revisitada na contemporaneidade para se compreender a história das universidades e a ressonância dos seus princípios ainda em voga no debate moderno sobre o Ensino Superior, como, por exemplo a ideia de construir universidades de pesquisa no Brasil com o intuito de promover e desenvolver o avanço



científico, formando uma intelectualidade capaz de enfrentar e resolver os problemas e demandas nacionais a partir do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, os quais não deveriam estar limitados à profissionalização, mas deveriam ter por premissa a formação de uma nova comunidade científica sintonizada com as necessidades da comunidade nacional.

Assim, no decorrer do estudo foi possível elencar algumas valências do conceito de universidade defendido por Fernando de Azevedo e que apresentam ressonância no debate atual sobre o Ensino Superior no Brasil: universidade pública, gratuita e laica; política educacional com diretrizes claras; projeto político pedagógico; princípios filosóficos e diretrizes políticas; a universidade orgânica: um sistema educacional completo: do Jardim de Infância à universidade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; disciplinas culturais; universidade de cultura; intercâmbios e viagens culturais; pesquisa científica e desinteressada; formação de professores em nível superior; professores com remuneração adequada; professores com qualificação profissional; ciências da Educação; literatura científica e pedagógica; laboratórios de pesquisa; bibliotecas; produção científica; eventos científicos e culturais; cursos científicos e de capacitação; formação de uma comunidade científica no Brasil; desenvolvimento nacional; e projeção do Brasil no cenário internacional.

A partir do estudo realizado, defendemos a tese de que Fernando de Azevedo exerceu o papel de coordenador entre as lideranças políticas e culturais, utilizando-se do apoio dos principais grupos que dirigiam São Paulo, que estavam associados às Faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, que integravam as forças da imprensa, notadamente o jornal *O Estado de S. Paulo*, que era controlado por Júlio de Mesquita Filho, para sistematizar, publicizar e implementar o que ele chamava de universidade moderna. Azevedo, articulado aos intelectuais ligados ao grupo d' *O Estado de S. Paulo*, mobilizou ações voltadas à criação e defesa de um novo conceito de universidade, que se consubstanciasse na pesquisa científica e desinteressada, no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Alzira Alvez de. **Partido Comunista Brasileiro (PCB)**. FGV, 2021. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-comunista-brasileiro-pcb>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). **Biografia**: Amadeu Ataliba Arruda Amaral Leite Penteadó. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras (ABL), 2022a. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/amadeu-amaral/biografia>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia**: Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras (ABL), 2022b. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/joaquim-nabuco/biografia>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Biografia**: Ruy Barbosa de Oliveira. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras (ABL), 2022b. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/rui-barbosa/biografia>. Acesso em: 3 fev. 2022.
- ALEIXO, José Carlos Brandi. Pe. Leonel Edgard da Silveira Franca, S.J.: Reitor da primeira Universidade Católica do Brasil. **Pensam. Real.**, São Paulo, v. 15, p. 107-120, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8447>. Acesso em: 9 jan. 2022.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. **O Ensino Jurídico, a Elite dos Bacharéis e a Maçonaria do Séc. XIX**. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Cidadania) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2015.
- ALONSO, Ângela. Crítica e contestação: o movimento reformista da geração 1870. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 44, p. 35-55, out./2000.
- ALVES, Catharina Edna Rodriguez. **Fernando de Azevedo**: Na batalha do Humanismo. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.
- ALVES, Catharina Edna Rodrigues. Propostas Pedagógicas de Fernando de Azevedo sobre o processo educacional. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 65-72, jun. 2008.
- ALVES, Catharina Edna Rodrigues. Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, v. 11, n. 12, p. 21-38, jan./jun. 2010.
- ALVEZ CAVANNA, Federico José. **História do conceito de laicidade no Uruguai**: do batllismo à doutrina de Segurança Nacional (1903-1972). 2013. 192 f. Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

AMARAL, Amadeu. O que pensa Amaral (1926). In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para “O Estado de S. Paulo” em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 339-370.

ANTUNHA, Heládio Cesar Gonçalves. As origens da Faculdade de Educação. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 225-242, 1975.

ARAUJO, José Carlos Souza. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo. **Revista brasileira de História da educação**, n. 17, p. 73-102, mai./ago. 2008.

ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. Condições e organização do ensino da Sociologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 149-166.

AROSA, Armando. **A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

ASSUNÇÃO, Jose D'. Koselleck, a história dos conceitos e as temporalidades. **Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades**, v. 18, n. 35, p. 41-53, 2016.

ATLAS HISTÓRICO DO BRASIL. Tenentismo. **Atlas**, 2021. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbetes/tenentismo>, 2021. Acesso em: 20 dez. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A Educação Pública em S. Paulo**. Problemas e discussões. Inquérito para “O Estado de S. Paulo”, em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

AZEVEDO, Fernando de. A missão da universidade (1935). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 115-145.

AZEVEDO, Fernando de. Ainda uma vez convocado: para cumprir os deveres da luta e do pensamento (1941). In: AZEVEDO, Fernando de. **Velha e nova política**: aspectos e figuras da educação nacional. São Paulo: Companhia Nacional, 1943. p. 149-157.

AZEVEDO, Fernando de. Pioneiro de uma política da cultura: para uma história da Universidade de São Paulo (1937). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 47-65.

AZEVEDO, Fernando de. As lutas políticas e a universidade (1936). In: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 147-187.

AZEVEDO, Fernando de. Para novos caminhos da cultura (1941). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 101-112.

AZEVEDO, Fernando de. As universidades no mundo futuro (1944). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Universidades no mundo do amanhã**. São Paulo: Editora Nacional, 1947. p. 189-230.

AZEVEDO, Fernando de. As universidades no século XX e batalha do humanismo *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Na batalha do humanismo**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952. p. 147-170.

AZEVEDO, Fernando de. Introdução. *In*: AZEVEDO, Fernando de (org.). **As Ciências no Brasil**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955. p. 7-38.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de sociologia**. Pequena introdução ao estudo da sociologia geral. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1935] 1958a.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958b. p. 55-81.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com outros fenômenos sociais. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, [1940] 1958c.

AZEVEDO, Fernando de. A Universidade de São Paulo (1954). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958d. p. 125-139.

AZEVEDO, Fernando de. Política contra a educação (1936). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Educação e seus problemas**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958e. p. 95-113.

AZEVEDO, Fernando de. O problema universitário: manifesto dos fundadores da Universidade de São Paulo (1952). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958f. p. 111-123.

AZEVEDO, Fernando de. As universidades e o momento histórico (1958). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **Educação entre dois mundos**: problemas, perspectivas e orientações. 1. ed. Edições Melhoramentos, 1958g. p. 99-110.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, [1943] 1963.

AZEVEDO, Fernando de. **História de minha vida**. 1. ed. São Paulo: José Olympio, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. Carta de Fernando de Azevedo enviada a Francisco Venâncio Filho. 24 de março de 1932. *In*: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, [1932] 1987. p. 106.

AZEVEDO, Fernando de. Carta de Fernando de Azevedo enviada a Francisco Venâncio Filho. 26 de junho de 1938. *In*: PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**: educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987b. p. 121-122.

AZZI, Riolando. O início da Restauração Católica no Brasil: 1920-1930. **Síntese**, São Paulo, v. 4, n. 11, p. 73-101, 1977.

BALDAN, Merilin. **Notas sobre o debate entre modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930**: o esboço de um conflito. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos. Origens da universidade brasileira. **Quim. Nova**, v. 30, n. 7, p. 1780-1790, jul. 2007.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio, 1986.

Begliomini, Hélio. **Biografia**: Ovidio Pires de Campos. São Paulo: Academia de Medicina de São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://www.academia medicinasaopaulo.org.br/?pg=download&acao=1&id=110&Presidente=&busca dor=OVIDIO-PIRES-DE-CAMPOS#gsc.tab=0>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Begliomini, Hélio. **Biografia**: Raul Carlos Briquet. São Paulo: Academia de Medicina de São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://www.Academiamedicinasãopaulo.org.br/biografias/173/BIOGRAFIA-RAUL-CARLOS-BRIQUET.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

Begliomini, Hélio. **Biografia**: Luiz Pereira Barreto. São Paulo: Academia de Medicina de São Paulo, 2022c. Disponível em: <https://www.academia medicinas aopaulo.org.br/biografias/1/BIOGRAFIA-LUIZ-PEREIRA-BARRETO.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

BENTIVOGLIO, Julio. A história conceitual de Reinhart Koselleck. **Dimensões**, Vitória, v. 24, p. 114-134, fev./mar. 2010.

BOMENY, Helena. Fernando de Azevedo: sociologia, educação e a ciência brasileira. *In*: MAIO, Marcos Chor; VILLAS BOAS, Glaucia (org.) **Ideias de modernidade e sociologia no Brasil**: ensaios sobre Luiz Costa Pinto. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 229-250.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. **A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60**: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 35-50, jul./set. 2017.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Universidade de São Paulo: a efêmera comunhão das escolas paulistas. *In*: BONTEMPI JR, Bruno; DISCINI DE CAMPOS, Raquel (org.). **Paulistanidade e educação**: práticas e simbologias. 1 ed. Campinas: Pontes, 2018. p. 63-96.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. A ciência útil e a ciência desinteressada nos inícios da USP: discursos. *In*: SEMINÁRIO HISTÓRIA DA CIÊNCIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2019, p. 1-9.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Em defesa da universidade, dos cientistas e das ciências humanas. *In*: BOTO, Carlota, *et al.* (org.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 155-167.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno; SILVA, Carolina Mostaro Neves da. O 'nascimento dos intelectuais': repercussão do '*Affaire Dreyfus*' nas imprensas paulista e mineira. *In*: VIEIRA, Carlos Eduardo; BONTEMPI JÚNIOR, Bruno; OSINSKI, Dulce Regina Baggio (org.). **História Intelectual e Educação**: imprensa e esfera pública. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. p. 25-46.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno; VIDAL, Diana Gonçalves; SALVADORI, Maria Angela Borges. Tempos pretéritos e escolhas de futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. especial, p. 1419-1440, dez. 2016.

BORGES, Luiz Adriano Gonçalves. Notas sobre o conceito de elite para o Brasil do oitocentos. *In*: Encontro Regional de História: História e Liberdade, 10, 2009. **Anais [...]**. São Paulo: UNESP, 2010.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. As condições sociais da circulação internacional das ideias. **ENFOQUES** – Revista Eletrônica, Rio de Janeiro, v.1, n. 01, p. 105–117, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 11 ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Zaia. A *intelligentsia* educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1890.** Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Brasília: Câmara dos Deputados, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-norma-pe.html> . Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911.** Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Brasília: Câmara dos Deputados, 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publica-caoriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Brasília: Câmara dos Deputados, 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da república. **Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1925. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm). Acesso em: 9 jan. 2022.

BRAUDEL, Fernand Paul. O ensino de história e suas diretrizes. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 113-121.

BRESSAN, Regiane Nitsch. Elites políticas, integração regional e política externa. **Revista Estudos Políticos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1. p. 228-253, dez. 2015.

BRIQUET, Raul. O depoimento de Raul. *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para “O Estado de S. Paulo” em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 384-399.

BRITO, Silvia Helena Andrade; CARDOSO, Maria Angélica. Fernando de Azevedo (1894-1974): uma mesma obra e suas várias leituras. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 60, p. 134-157, dez. 2014.

BUCHOLZ, Luize Gomes. **O perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários**: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel-PR, 2020.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de. **A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira**: a educação física, 1915. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras. A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Névio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

CAMPOS, Névio de. Intelectuais e sistema de ensino livre no Paraná na década de 1910. **Revista de História Regional**, v. 18, p. 62-85, 2013.

CAMPOS, Névio de. História intelectual e história cultural: um recorte em Roger Chartier. **Revista Documento/Monumento**, Mato Grosso, v. 16, n. 1, p. 94-122, dez. 2015.

CAMPOS, Névio. Ensino superior no Paraná: avanço da ação estatal (1950-1970). In: ROIZ, Diogo da Silva (org.). **História intelectual**: entre instituições e letrados na historiografia brasileira. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 287-316.

CAMPOS, Névio de. Missão francesa na USP (1934-1954): dois acontecimentos, dois recortes. **Revista de História e Historiografia da Educação**, Curitiba, Brasil, v. 3, n. 9, p. 101-128, set./dez.2019.

CAMPOS, Névio de. Pierre Bourdieu e a questão dos intelectuais. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1-18, 2022.

CAMPOS, Ovídio. O parecer de Ovídio Pires de. In: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para "O Estado de S. Paulo" em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 371-383.

CAMPOS, Paulo de Almeida. Fernando de Azevedo: pioneiro da renovação educacional brasileira. **Fórum de educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 58-63, jan./mar.1984

CANDIDO, Antonio. Um reformador. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 11-17, abr. 1994a.

CANDIDO, Antonio. Depoimento. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 37, p. 173-183. abr. 1994b.

CAPELATO, Maria Helena Rolim; PRADO, Maria Lúcia **O bravo matutino – imprensa e ideologia**: o Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

CAPELATO, Maria Helena. **O movimento de 1932 e a causa paulista**. São Paulo: Brasiliense, 1981.



CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Os arautos do liberalismo: imprensa paulista (1920-1945)**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Propaganda política e controle dos meios de comunicação. *In*: PANDOLFI, Dulce (org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 167-178.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A Universidade da Comunhão Paulista** (o projeto de criação da Universidade de São Paulo). São Paulo: Autores Associados, 1982.

CARDOSO, Irene. Entrevista com Roger Bastide (1973). **Discurso**, n. 16, p. 181-197, 1987. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37925>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CARLOTTO, Maria Caraméz. **Universitas semper reformanda?** A história da Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARRETA, Jorge Augusto. **Os intelectuais e a ideia de universidade no Brasil dos anos 20**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CARVALHO, Flávio Rey. **Um iluminismo português?** A reforma universitária de Coimbra. 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 123-152, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 29-35, nov. 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Fernando de Azevedo: pioneiro da educação nova. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 71-79, abr. 1994.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória (1883-1964)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CASTRO, Maria Cecília Ferraz Cardoso de. Arquivo Fernando de Azevedo: cronologia e bibliografia. **Revista Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 213-245, abr. 1994.

CECCO, Bruna Larissa; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; COSTA, Miguel Ângelo Silva da. As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 01, n. 02, mai./ago. 2017.

CELESTE FILHO, Macioniro. **A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo**: década de 1960. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: EDUNESP, 1996.

CHAVES, Francisco José de. **Verbetes**: Francisco José de Oliveira Viana. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-jose-de-oliveira-viana>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; SANTOS, Laísa Dias. “A universidade que espere!”: propostas de ensino superior nos discursos de intelectuais da geração de 1870. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, p. 1-23, dez. 2021.

CONSOLIM, Márcia. Circulação de intelectuais e recepção das novas ciências do homem francesas no Brasil: 1908-1932. **Tempo Social**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 17-51. jan./abr. 2021.

CORRÊA, Alexandre. O Sr. Fernando de Azevedo e sua sociologite aguda e do mais que lhe aconteceu... **A Ordem**, Rio de Janeiro, out. 1936.

COSTA, João Cruz. Discurso pronunciado pelo orador da turma. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 190-198.

COUTINHO, Amélia. **Verbetes**: Artur Neiva. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/neiva-artur>. Acesso em: 5 fev. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

DIAS, Sônia. **Verbetes**: Eptácio Pessoa. Rio Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PESSOA,%20Ept%C3%A1cio.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DOSSE, François. **La marcha de las ideas**: historia de los intelectuales, historia intelectual. Traducción Rafael F. Tomás. València: Universitat de València, 2006.

DREYFUS, André. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 65-72.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, [1893] 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, [1922] 2011.

EDITOR, O. Professor Emérito Reynaldo Porchat (1868-1953). **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 49, n.1, p. 35-43, 1954.

ESTEVES, Henrique Afonso. **A Universidade de São Paulo e a interventoria de Adhemar de Barros**: memórias de um conflito político. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, MG, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação do professor em nível universitário**: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Memória apagada: Azevedo e a formação do professor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 107-127, jan./jun. 2001.

EVANGELISTA, Olinda. O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo: o encerramento de uma experiência de formação docente nos anos 30. **Histedbr online**, n. 2, p. 1-13, abr. 2001.

EVANGELISTA, Olinda; LIMA, Silvia. **Fernando de Azevedo**: sociólogo e educador. Florianópolis: EdUFSC: 2008.

FACULDADE DE DIREITO DE SÃO PAULO. **Biografia**: Reinaldo Porchat. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://direito.usp.br/diretor/194d20aacca2-reynaldo-porchat>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (FFLCH). **Galeria dos fundadores**: primeira turma de formandos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, 1936/1937. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: [https://www.ffeilch.usp.br/galeria\\_fundadores](https://www.ffeilch.usp.br/galeria_fundadores). Acesso em: 5 fev. 2022.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS (FFLCH). **Professores eméritos**: Mario Pereira de Souza Lima. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022. Disponível: <https://www.ffiich.usp.br/galeria-emeritos>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FARIA, Maria Cristine Nunes de. **O problema universitário no inquérito da Associação Brasileira de Educação**: concepções de universidade em disputa na década de 1920. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2006.

FERNANDES, Florestan. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 184-198, jan./dez. 1994.

FERREIRA, Lenira Weil. **Fernando de Azevedo e os momentos constitutivos da história da educação brasileira**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FERREIRA, Viviane Lovatti.; PASSOS, Laurizette Ferragut. "Archivos do Instituto de Educação" (1935-1937): o impresso como estratégia de difusão da pesquisa educacional no IEUSP **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 2, p. 681-697, jul./dez. 2012.

FÉTIZON, Beatriz de Almeida. Faculdade de Educação antecedentes e origens. **Estudos avançados**, São Paulo, n. 8, n. 22, p. 365-373, 1994.

FUNDAÇÃO ALEXANDRE DE GUSMÃO (FUNAG). **Biografia**: Carlos Leôncio de Carvalho. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/carlos-leoncio-de-carvalho>. Acesso em: 3 fev. 2022.

GABLER, Louise. **Colégio Pedro II (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional: memória da administração pública brasileira, 2019. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/850-colegio-pedro-ii>. Acesso em: 7 fev. 2022.

GATTI JÚNIOR, Décio. Fernando de Azevedo: marcos conservadores de uma ação reformista. **Educação e filosofia**, Uberlândia, n. 10, v. 20, p. 51-65, jul./dez. 1996.

GÓIS JÚNIOR, Edivaldo. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 30, n. 2, p. 35-56, jan. 2009.

GONDRA, José Gonçalves. Entre os frutos e o arvoredado: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). **História da Educação**. ASPHE/ FaE/UFPel, Pelotas, p. 83-97, set. 1997.

GOULARTI FILHO, Alcides. Companhia de navegação Lloyd brasileiro: uma trajetória de déficit financeiro e desenvolvimento econômico. **História Econômica & História de Empresas**, v. 12, n. 2, p. 5-36, 2009.

GUEDES, André Teles. **Florestan Fernandes e o lugar da USP na História da Sociologia no Brasil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. A Universidade de São Paulo (USP) e a formação de quadros dirigentes. *In*: MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 231-244.

HOLLANDA, Cristina Buarque. **Teoria das elites**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. *In*: CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997. p. 79-99.

JULLIARD, Jacques; WINOCK, Michel. Introduction. *In*: JULLIARD, Jacques; WINOCK, Michel (org.). **Dictionnaire des intellectuels français: les personnes, les lieux, les moments**. Paris: Seuil, 2002. p. 11-18.

JUNQUEIRA, Eduardo. **Verbetes**: João Luís Alvez. Rio Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ALVES,%20Jo%C3%A3o%20Lu%C3%ADs.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. *In*: LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres da (org.). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Editora da UNESP, 1997. p. 93-114.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LECLERC, Gerard. **Sociologia dos intelectuais**. Tradução de Paulo Neves. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

LEMME, Paschoal. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação, USP**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-2, jan./dez. 1994.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. [1984] 2005.

LEMOS, Renato. **Verbetes**: Benjamin Constant. Rio Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CONSTANT,%20Benjamin.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Trópicos**. Tradução de Wilson Martins. São Paulo: Anhembi, 1957.

LIMA, Mariana. **Antônio de Sampaio Dória**. Disponível em: [https://cedu.ufal.br/grupo\\_pesquisa/gephecl/livros-fragmentos/](https://cedu.ufal.br/grupo_pesquisa/gephecl/livros-fragmentos/). Acesso em: 20 maio. 2021.

LIMA, Maria de Souza. A opinião de Mário Sousa (1926). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para “O Estado de S. Paulo” em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 321-338.

LIMA, Soraia Herrador Costa. **Júlio de Mesquita Filho**: entre máquina de escrever e a política: o discurso como elo entre o líder civil e o jornalista na cobertura da Revolução de 32 pelo jornal O Estado de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIMONGI, Fernando de Magalhães Papaterra. **Educadores e empresários culturais na construção da USP**. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

LOPES, Raimundo Hélio. **Verbetes**: Rivadávia Correia. Rio Janeiro: CPDOC/FGV, 2022. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Rivad%C3%A1via.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o debate da educação pública na primeira metade do século XX**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

MACHADO, Breno Pereira. **Fernando de Azevedo e o conceito de educação pública no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

MACHADO, Breno Pereira. Fernando de Azevedo e a educação pública no Brasil. *In*: CAMPOS, Névio de; MONTANER, Gerardo Garay (org.). **Os intelectuais em contextos nacionais e internacionais**: campos, fronteiras e disputas. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 199-226.

MAIA, Ana Beatriz Feltran. **O ensino superior em O Estado de S. Paulo**: uma análise dos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho sobre a USP (1947-1964). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MAIA, Ana Beatriz Feltran. **O apostolado de Ernesto de Souza Campos**: modelos, projetos e espaços universitários (1900-1937). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARQUES, Waldemar. Estado, sociedade e educação superior no Brasil Império: o passado presente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 547-566, nov. 2013.

MARTINS, Angela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 173-182, set. 2009.

MARX, Lollia de Azevedo. Fernando de Azevedo: meu pai. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 200-201, jan./dez. 1994.

MELLO, Rafael Reis Pereira Bandeira. O Apostolado Positivista e a primeira constituição da república do Brasil. *In*: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 16., 2011, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581256\\_ARQUIVO\\_O\\_Apostolado\\_Positivista\\_do\\_Brasil\\_e\\_a\\_primeira\\_constituio\\_republicana.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308581256_ARQUIVO_O_Apostolado_Positivista_do_Brasil_e_a_primeira_constituio_republicana.pdf). Acesso em: 8 fev. 2023.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MICELI, Sergio. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia. **Didática**, São Paulo, v. 28, p. 41-49, 1992.

MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

MONBEIG, Pierre. O ensino de História e suas diretrizes. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 113-121.

MOTA, Otoniel. Considerações e reflexões acerca do ensino de literatura. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 78-83.

MONTEIRO, Lorena. Estudos de elites políticas e sociais: as contribuições da Sociologia e da História. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 25-32, jan./jun. 2009

MORAES, Francisco Quartim de. **O Levante de 1932**: fatores econômicos e políticos. 2016. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Regina da Luz. **Verbetes**: Carlos Maximiliano. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2022a. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/MAXIMILIANO,%20Carlos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

MOREIRA, Regina da Luz. **Verbetes**: Joaquim Francisco. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 2022b. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/joaquim-francisco-de-assis-brasil>. Acesso em: 5 fev. 2022.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo**: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Luciana Marino; CADIOLLI, Sandra. São Paulo para além dos frementes anos 20: imagens da cidade em Alcântara Machado. **ANTHESIS**, Cruzeiro do Sul, v. 3, n. 5, p. 1-12, fev. 2014.

NEIVA, Artur. A opinião de Artur. *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: inquérito para “O Estado de S. Paulo” em 1926. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 422-437.

NOVAES, Ivan Luiz; FIALHO, Nadia Hage. Descentralização educacional: características e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, Natalia Cristina de. **Trajatória intelectual do jesuíta Leonel Franca**: educação e catolicismo (1923-1948). 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ONORATO, Ettore. Sugestões e orientação científica. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 60-64.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Tradução de Dayse Janet. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

ORY, Pascal; SIRINELLI, Jean-François. **Les intellectuels en France**: de l'affaire Dreyfus à nos jours. Paris: Armand Colin, 2002.

PAGNI, Pedro Ângelo. **Do Manifesto de 1932 à construção de um saber pedagógico**: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

PARETO, Vilfredo. **Trattato di sociologia generale**. Firenze: Barbèrè Editore, 1916. Disponível em: <https://archive.org/details/mindsocietytratt01pare/page/n5/mode/2up?ref=ol&view=theater>. Acesso em: 4 abr. 2021.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.



PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo: educação e transformação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 123-132, 1994.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Universidade da modernidade nos dias atuais. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PERISSINOTTO, Renato. **Classes dominantes e hegemonia na República Velha**. Campinas: UNICAMP, 1994.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: da educação física às ciências sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 81-98, abr. 1994a.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: perfis de mestres. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, 1994b.

PILETTI, Nelson. A reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal, 1927-1930: algumas considerações críticas. **Revista da Faculdade de Educação-USP**, v. 20, n. 1, p. 107-131, jan./dez. 1994c.

PORCHAT, Reinaldo. A resposta de Reinaldo (1926). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões: inquérito para "O Estado de S. Paulo" em 1926**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 411-421.

PRADO, Antônio Prado Júnior. A função cultural do ensino. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 9-24.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Fernando de Azevedo: o sociólogo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 53-69, abr. 1994.

RAMOS, Teodoro. A questão apreciada por Teodoro (1926). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões: inquérito para "O Estado de S. Paulo" em 1926**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 400-410.

RAWITSCHER, Felix. Observações gerais sobre o ensino de Botânica. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 65-72.

REBOUÇAS, Márcia Maria. **Arthur Neiva: o idealizador (1880-1943)**. São Paulo: Instituto Biológico de São Paulo, 2022.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A lei brasileira de ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 219-239, set. 2012.

RODRIGUES DA SILVA, Helenice. A história intelectual em questão. *In*: LOPES, Marcos A. (org.). **Grandes nomes da história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-24.

RODRIGUES, João Paulo. Levante paulista de 1932: entre os domínios da memória e os descaminhos da história. **Projeto História**, n. 41, p. 125-153, Dez. 2010.

RHEINBOLDT, Heinrich. Cátedra de Química: orientação do ensino. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 47-59.

RHEINBOLDT, Heinrich. Orientação do ensino. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 47-69.

SAMPAIO, H. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. **Origens da Faculdade de Educação da USP: o Departamento de Educação da FFCL (1962-1969)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTOS, José Fagner Alves. **Júlio de Mesquita Filho e o projeto de ensino superior paulista: seus escritos, sua atuação (1920-1938)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Ricardo Augusto. **O funeral de Teixeira Mendes pela lente de Augusto Malta**. Rio de Janeiro: Brasiliana Fotográfica, 2019. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?pageid=5198>. Acesso em: 3 fev. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Governo do Estado, 1934. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SÃO PAULO. Governo do Estado. **Decreto nº. 9.268-A, de 25 de junho de 1938**. Extingue o Instituto de Educação, cria a secção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, Governo do Estado, 1938. Disponível em: <https://leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 9 jan. 2022.

SAWAYA, Paulo. Diretrizes do ensino de Zoologia na Universidade de São Paulo. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 73-90.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva, 1973.

SAWAYA, Paulo. Diretrizes do ensino da Zoologia na Universidade de São Paulo. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 73-90.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, universidade e ideologia**: a política do conhecimento. São Paulo: ZAHAR, 1981.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SHOW, Paul Vanorden. Ideias e sugestões. *In*: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 41-54.

SILVA, Geraldo Bastos. A ação federal sobre o ensino secundário e superior até 1930. **Revista do serviço público**, [s.l.], v. 69, n. 3, p. 473-499, dez. 1956.

SILVA, José Claudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte. **Fernando de Azevedo em reeleições**: sobre lutas travadas, investigações realizadas e documentos guardados. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

SILVA, Magna Maria da. **História das Políticas Educacionais no Brasil**: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

SILVA, Priscila Elisabete. **Um projeto civilizatório e regenerador**: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. **Alceu Amoroso Lima e a renovação da Pedagogia Católica no Brasil (1928-1945)**: uma proposta de espírito católico e corpo secular. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

SOARES, Manoel de Jesus Araújo. **A educação preventiva**: Fernando de Azevedo e o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, 1926. 1978. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

SOUZA, Ruy de Paula. A resposta de Rui Paula (1926). *In*: AZEVEDO, Fernando de. **A educação pública em São Paulo: problemas e discussões: inquérito para o Estado de S. Paulo em 1926**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937. p. 307-320.

SPIRANDELI, Claudinei Carlos. **Trajetórias intelectuais: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCLUSP (1934-1969)**. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

THALASSA, Ângela. **Correio Paulistano: o primeiro diário de São Paulo e a cobertura da Semana da Arte Moderna, 2007**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOTTI, Marcelo Augusto. **Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

TRINDADE, Helgio. Universidade, ciência e Estado. *In*: TRINDADE, Helgio. (org.). **Universidade em ruínas na República dos professores**. Rio Grande do Sul: CIPEDS, 1999. p. 9-23.

TRINDADE, Helgio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados**, v. 14, n. 14, p. 122-133, set./dez. 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934-35)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937a.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1936)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937b.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1937-1938)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1938.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1939-1949)**. São Paulo: Seção de Publicações da USP, 1953.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Nacionalismo e tradição discursiva de Fernando de Azevedo. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 37, p. 35-51, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2002

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e educação. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-21, abr./jun. 2015.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017.

VIEIRA, Carlos Eduardo. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-86, jan./abr. 2008.

VOVELLE, Michel. **Breve história da Revolução Francesa**. Tradução de Ana Falcão e Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, 2002.

WATAGHIN, Gleb. Do ensino de Física nas escolas secundárias e superiores. In: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. **Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1935)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1937, p. 43-46.

WINDHOLZ, Margarida Hofmann. Resgatando a memória dos patronos: vida e obra de Raul Carlos Briquet. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. XXIV, n. 1, p. 9-14, jan./abr. 2004.

XAVIER, Antônio Roberto; VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Lisiméne Cordeiro do Vale. Biografia e educação: aspectos histórico-teórico-metodológicos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 9, p. 1016-1028, dez. 2018.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 1, v. 24, p. 70-85, jul. 1998.

XAVIER, Libânia Nacif. Fernando de Azevedo e o legado de uma geração. In: GARCIA, Walter (org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002. p. 117-138.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.).

**Manifesto dos Pioneiros da Educação:** um legado educacional em debate. 1. ed. Rio de Janeiro-Belo Horizonte: Fundação Getúlio Vargas e FUMEC, 2004. p. 21-38.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino da Era Vargas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 105-120, jul./ago. 2005.

XAVIER, Libânia Nacif. Profissionalização do magistério no contexto de difusão do ideário da Escola Nova (Rio de Janeiro: 1920-1930). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24, 2007, São Leopoldo-RS. **Anais [...]**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

YGOR, José. **Dicionário de verbetes:** Juvenil Rocha Vaz. Distrito Federal: AGCRJ, 2023. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/rocha-vaz-juvenil-da/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ZANOTTO, Gisele. História dos intelectuais e história intelectual: contribuições da historiografia francesa. **Biblos**, Rio Grande, v. 22, n. 1, p. 9-17, 2008.

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
SANTOS, Alexsandro do Nascimento	Origens da Faculdade de Educação da USP: o Departamento de Educação da FFCL (1962-1969).	Educação	Tese	2015
SILVA, Priscila Elisabete	Um projeto civilizatório e regenerador: análise sobre raça no projeto da Universidade de São Paulo (1900-1940).	Educação	Tese	2015
SPIRANDELI, Claudinei Carlos	Trajetórias intelectuais: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCLUSP (1934-1969).	Sociologia	Tese	2008
TOTTI, Marcelo Augusto	Ciência e educação no pensamento de Alberto Torres, Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes: das rupturas paradigmáticas à análise retórica.	Educação	Tese	2009
ALVES, Catharina Edna Rodriguez	Fernando de Azevedo: na batalha do humanismo.	Educação	Dissertação	2004
AROSA, Armando	A concepção de administração educacional no pensamento pedagógico de Fernando de Azevedo.	Educação	Dissertação	2007
BUCHOLZ, Gomes Luize	O perfil ideológico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 a partir de quatro de seus signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Paschoal Lemme.	Educação	Dissertação	2020

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
BALDAN, Merilin	Notas sobre o debate entre modernidade e a tradição nas ideias pedagógicas nas décadas de 1920 e 1930: o esboço de um conflito.	Educação	Tese	2009
BONTEMPI JUNIOR, Bruno	A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa.	Educação	Tese	2001
CARLOTTO, Maria Caraméz	<i>Universitas semper reformanda?</i> A história da Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social.	Sociologia	Tese	2014
CELESTE FILHO, Macioniro	A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo: década de 1960.	Educação	Tese	2006
EVANGELISTA, Olinda	A formação do professor em nível universitário: o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938)	História e Filosofia da Educação	Tese	1997
FERREIRA, Lenira Weil	Fernando de Azevedo e os momentos constitutivos da história da educação brasileira.	Educação	Tese	1994
MAIA, Ana Beatriz Feltran	O apostolado de Ernesto de Souza Campos: modelos, projetos e espaços universitários (1900-1937).	Educação	Tese	2017
NASCIMENTO, Alessandra Santos	Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da Sociologia no Brasil.	Sociologia	Tese	2011



**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras Pompêo de	A militância de Fernando de Azevedo na educação brasileira: a educação física, 1915.	Educação	Dissertação	1995
ESTEVES, Henrique Afonso	A Universidade de São Paulo e a interventoria de Adhemar de Barros: memórias de um conflito político.	Educação	Dissertação	2017
LIMA, Soraia Herrador Costa	Júlio de Mesquita Filho: entre a máquina de escrever e a política: o discurso como elo entre o líder civil e o jornalista na cobertura da Revolução de 32 pelo jornal O Estado de São Paulo.	Ciências da Comunicação	Dissertação	2008
LIMONGI, Fernando de Magalhães Papaterra	Educadores e empresários culturais na construção da USP.	Filosofia e Ciências Humanas	Dissertação	1988
MAIA, Ana Beatriz Feltran	O ensino superior em O Estado de S. Paulo: uma análise dos editoriais de Laerte Ramos de Carvalho sobre a USP (1947-1964).	Educação	Dissertação	2013
SANTOS, José Fagner Alves	Júlio de Mesquita Filho e o projeto de ensino superior paulista: seus escritos, sua atuação (1920-1938).	Educação	Dissertação	2018
SILVA, Magna	História das Políticas Educacionais no Brasil: a atuação de Fernando de Azevedo de 1920-1930.	Educação	Dissertação	2009
SOARES, Manoel de Jesus Araújo	A educação preventiva: Fernando de Azevedo e o inquérito sobre a instrução pública em São Paulo, 1926.	Educação	Dissertação	1978

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
BRANDÃO, Zaia	<i>A intelligentsia</i> educacional - um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil.	Educação	Livro	1999
CAMPOS, Névio de.	Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade.	História da Educação	Livro	2008
CAPELATO, Maria Helena	O movimento de 1932 e a causa paulista.	Educação	Livro	1981
CARVALHO, Marta Maria Chagas de	Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).	Educação	Livro	1998
CUNHA, Luiz Antônio	A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas.	Educação	Livro	2007
EVANGELISTA, Olinda. LIMA, Sílvia	Fernando de Azevedo: sociólogo e educador.	Educação	Livro	2008

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
SILVA, José Claudio Sooma; VIDAL, Diana Gonçalves; ABDALA, Rachel Duarte.	Fernando de Azevedo em releituras.	Educação	Livro	2018
XAVIER, Libânia	O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira.	Educação	Livro	2004
BOMEY, Helena	Fernando de Azevedo: sociologia, educação e a ciência brasileira.	Educação	Capítulo de livro	1999
BONTEMPI J, Bruno.	Universidade de São Paulo: a efêmera comunhão das escolas paulistas.	Educação	Capítulo de livro	2018
HE, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes	A Universidade de São Paulo (USP) e a formação de quadros dirigentes.	Educação	Capítulo de livro	2006
XAVIER, Libânia	Fernando de Azevedo e o legado de uma geração.	Educação	Capítulo de livro	2002

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
ALVES, Catharina Edna Rodrigues	Propostas Pedagógicas de Fernando de Azevedo sobre o processo educacional.	Educação	Artigo	2008
ALVES, Catharina Edna Rodrigues	Fernando de Azevedo e o esboço de uma teoria pedagógica para as condições da educação brasileira.	Educação	Artigo	2010
BONTEMPI JUNIOR, Bruno; VIDAL, Diana Gonçalves; SALVADORI, Maria Angela Borges	Tempos pretéritos e escolhas de futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.	Educação	Artigo	2016
BRITO, Sílvia Helena Andrade; CARDOSO, Maria Angélica	Fernando de Azevedo (1894-1974): uma mesma obra e suas várias leituras.	Educação	Artigo	2014
CAMARGO, Elizabeth de Almeida Silveiras	A poesia do corpo: a defesa de uma moral austera.	Educação	Artigo	2006
CAMPOS, Paulo de Almeida	Fernando de Azevedo: pioneiro da renovação educacional brasileira.	Educação	Artigo	1984
CANDIDO, Antonio	Um reformador.	Educação	Artigo	1994
CANDIDO, Antonio	Depoimento.	Educação	Artigo	1994
CECCO, Bruna Larissa; BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos; COSTA.; Miguel Ângelo Silva da	As influências sobre o pensamento educacional de Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	2017
CARVALHO, Marta Maria Chagas de	Novo, o velho, o perigoso: relendo A Cultura Brasileira.	Educação	Artigo	1989
CARVALHO, Marta Maria Chagas de	Fernando de Azevedo: pioneiro da Educação Nova.	Educação	Artigo	1994
CASTRO, Maria Cecília Ferraz Cardoso de	Arquivo Fernando de Azevedo: cronologia e bibliografia.	Educação	Artigo	1994

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
EVANGELISTA, Olinda	Memória apagada: Azevedo e a formação do professor.	Educação	Artigo	2001
FERNANDES, Florestan; GATTI JÚNIOR, Décio	Fernando de Azevedo: marcos conservadores de uma ação reformista.	Educação	Artigo	1994
GÓIS JÚNIOR, Edivaldo	Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930).	Educação	Artigo	2009
LEMME, Paschoal	Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	1994
LEMME, Paschoal	O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira.	Educação	Artigo	2005
MARX, Lollia de Azevedo	Fernando de Azevedo: meu pai.	Educação	Artigo	1994
MONARCHA, Carlos	As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia e a biologia.	Educação	Artigo	1994
PENNA, Maria Luiza	Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	1994
PILETTI, Nelson	Fernando de Azevedo: da educação física às ciências sociais.	Educação	Artigo	1994
PILETTI, Nelson	Fernando de Azevedo: perfis de mestres.	Educação	Artigo	1994
PILETTI, Nelson	A reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal, 1927-1930: algumas considerações críticas.	Educação	Artigo	1994
QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de	Fernando de Azevedo: o sociólogo.	Educação	Artigo	1994
VIDAL, Diana Gonçalves	Nacionalismo e tradição discursiva de Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	1994

**APÊNDICE A - REVISÃO DE LITERATURA: TESES, DISSERTAÇÕES, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS E ARTIGOS.**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Área de conhecimento</b>	<b>Tipo de produção</b>	<b>Ano</b>
VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de	Reescrevendo a história do ensino primário: o centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	2002
XAVIER, Libânia Nacif.	Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo.	Educação	Artigo	1998
XAVIER, Libânia Nacif.	O debate em torno da nacionalização do ensino da Era Vargas	Educação	Artigo	2005
XAVIER, Libânia Nacif.	Profissionalização do magistério no contexto de difusão do ideário da Escola Nova (Rio de Janeiro: 1920-1930)	Educação	Artigo	2007

Fonte: O autor