

Concepções de universidade e de educação superior no *Inquérito de 1926* de Fernando de Azevedo

José Carlos Souza Araújo*

Resumo:

O intuito deste artigo é analisar a temática que envolve o ensino superior no inquérito realizado, em 1926, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, ao qual Fernando de Azevedo esteve vinculado profissionalmente. O referido inquérito expressa um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo, com as seguintes seções a) ensino primário e Normal, b) ensino técnico e profissional e c) ensino secundário e superior. O objeto particular deste trabalho é estruturar sinoticamente os elementos básicos que nortearam as discussões e as propostas relativas à idéia de universidade e de educação superior, tanto de Fernando de Azevedo, quanto dos oito depoentes que compuseram o referido inquérito. O conteúdo desenvolvido por este artigo contempla as críticas às reformas educativas republicanas até então, a formação do professor, a formação das elites, a universidade como centro de formação e de irradiação para a nacionalidade e o ensino e a pesquisa.

Palavras-chave:

universidade; educação superior; elite; nação; pesquisa.

* Doutor em educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo – Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Undergraduate teaching and university conceptions in the Fernando de Azevedo's Inquérito de 1926

José Carlos Souza Araújo

Abstract:

The aim of this article is to analyze the thematic that involves the undergraduate teaching in inquiry occurred in 1926 through the newspaper *O Estado de S. Paulo*, which Fernando de Azevedo was professionally associated. The referred inquiry expresses a diagnostic about the public education in São Paulo's state, with the following sections a) primary teaching and secondary teaching b) both technical and professional teaching and finally c) secondary and undergraduate teaching. The main purpose is to structure the basic elements that directed the discussions and the proposals related to the idea of an university and an undergraduate teaching, such as Fernando de Azevedo and other eight persons that built the referred inquiry. The content that was developed by this article contains some criticizes to the educational reforms since then, the teacher's formation, high classes' formation, the university as a center formation and irradiation to the nationality and the teaching and the researching.

Keywords:

university; undergraduate teaching; high classes; nation; researching.

O intuito deste trabalho é propiciar, estruturadamente, uma análise das concepções de universidade e de educação superior expressas pelo inquérito realizado em 1926 pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, sob a orientação de Fernando de Azevedo (1894-1974), que esteve vinculado a esse periódico entre 1923 e 1926.

Sua trajetória biográfica até os anos de 1920 inicia-se em Minas Gerais, na cidade de São Gonçalo do Sapucaí, onde nasceu em 1894. Entre 1903 e 1914, recebeu formação jesuítica. Nesse mesmo ano, começou a exercer a docência em latim e em psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte (MG). Casou-se em 1917, e concluiu o curso de direito em São Paulo em 1918 – que fora iniciado no Rio de Janeiro, depois transferido para Belo Horizonte. Foi, também, professor de latim e literatura na Escola Normal de São Paulo entre 1920 e 1930.

Com tal formação e desde essa trajetória, Fernando de Azevedo assume a tarefa de realização do inquérito¹, antes assinalado, o qual foi objeto de uma primeira edição em 1937, com o título “A educação pública em S. Paulo. Problemas e discussões (Inquérito para o Estado de São Paulo, em 1926)”. Posteriormente, foi reeditado com o título *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*, em 1960.

Embora o seu conteúdo estructure-se em torno de depoimentos sobre as questões educacionais do estado de São Paulo, em termos gerais, o conteúdo de tal inquérito compreende um amplo painel sobre a educação brasileira, desde a educação fundamental à superior, e reúne uma visão a respeito de algumas questões básicas dos anos de 1920, os quais demarcam, em vista do objeto deste artigo, a concretização das duas primeiras universidades brasileiras: a Universidade do Rio de Janeiro (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e a Universidade de Minas Gerais (atual Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG), a primeira criada em 7 de setembro de 1920 pelo governo federal, pelo

1. A realização de tal tarefa “[...] durou quatro meses e constou da elaboração de diagnóstico/projeto sobre os problemas do ensino, após o que enviou [...] questionários [...]” (Cunha, 1980, p. 198) a 20 personalidades que elaboraram os seus depoimentos, os quais compõem a obra em apreço. Segundo o mesmo autor, tal pesquisa foi publicada primeiramente em partes em *O Estado de S. Paulo*.

decreto n. 14.343, e a segunda no dia 7 de setembro de 1927, por meio da lei estadual n. 956, por ocasião da comemoração do primeiro ano de governo de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, presidente do estado de Minas Gerais entre 1926 e 1930.

Etimologicamente, inquirir significa “buscar por muito tempo”, “explorar”, “procurar”. Sinonimicamente, *inquérito* pode-se traduzir por “averiguação minuciosa”, “pesquisa”, “investigação”. Nessa direção, o termo mais adequado para qualificar o *Inquérito de 1926* é *investigação*, baseada na elaboração de um questionário prévio, a respeito dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Trata-se, assim sendo, de uma obra-referência no campo da documentação histórico-educacional, uma vez que envolve, em sua totalidade, entrevistados das cidades de São Paulo e do interior paulista, como Casa Branca, Ribeirão Preto e Piracicaba, bem como depoentes que tiveram trajetórias profissionais diversificadas, e não somente ligadas à profissão docente ou ao estado de São Paulo.

Desde já, é necessário assumir uma orientação teórico-metodológica básica, a de que “a universidade não está fora da história do país, porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe” (Fávero, 2000, p. 15).

O referido inquérito visou realizar um diagnóstico sobre a educação pública no estado de São Paulo, mas apresenta-se inserido no movimento escolanovista no Brasil, emergente nos anos de 1920. Em seu conteúdo, a obra, em apreço, apresenta três seções:

- a) a primeira, dedicada ao ensino primário e Normal, soma seis depoimentos (Azevedo, 1960, p. 37-120);
- b) a segunda, dedicada ao ensino técnico e profissional, reúne também seis depoimentos (idem, p. 123-179);
- c) a terceira, destinada ao ensino secundário e superior, conta com oito depoimentos (idem, p. 183-271).

Cabe observar que cada uma dessas seções assume os depoimentos conjugadamente, ou seja, especificamente o ensino secundário e superior são objetos do mesmo depoimento e, assim, respectivamente em relação

às outras seções. Por conseguinte, este estudo implica recortar os temas vinculados à educação superior, mesmo no interior de uma questão referente ao ensino secundário.

Assim sendo, o inquérito é tripartite: para a seção devotada ao ensino primário e Normal, são 16 as questões; em relação ao ensino técnico e profissional, são 17; e para o ensino secundário e superior, as questões são em número de 12. Este estudo vai ater-se a essa terceira parte, o que não significa ausência de questões ou respostas explícitas a respeito da educação superior – é o caso de três questões relativas ao ensino primário e Normal² – ou inerentes ao debate educacional, de um modo geral, como é o caso da seção dedicada ao ensino técnico e profissional.

Pretende-se, portanto, numa perspectiva sinótica, apresentar os elementos básicos que nortearam as discussões e as propostas relativas à educação superior, tanto de Fernando de Azevedo, quanto dos oito depoentes que compõem a terceira parte da obra em apreço. Tal perspectiva, portanto, abrange nove autores:

- os posicionamentos de Fernando de Azevedo encontram-se em sua introdução (da 1ª edição de 1937) (Azevedo, 1960, p. 25-30), no prefácio à segunda edição, datado de setembro de 1957 (idem, p. 17-23), em “Abrindo o Inquérito” (idem, p. 31-34), nas introduções à terceira parte da obra, intituladas “Ensino Secundário e Superior I” (idem, p. 183-187) e “Ensino Secundário e Superior II” (idem, p. 188-193), “As conclusões de nosso inquérito” (idem, p. 262-266) e “Ainda as conclusões de nosso inquérito” (idem, p. 267-271).
- Oito são os depoentes-autores a dar corpo à referida terceira parte, e nesta encontram-se na seguinte ordem:
 - Rui de Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo;

2. Trata-se das questões 13, 14 e 15, sendo que duas se referiam a indagações a respeito da significação e da necessidade de uma Escola Normal superior, e a outra instigava o depoente a tomar posições a respeito da Faculdade de Educação de acordo com as reformas educativas de 1920 e de 1925.

- Mário de Sousa Lima, professor de português do Ginásio de São Paulo;
- Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata;
- Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Raul Briquet, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo;
- Teodoro Ramos, engenheiro, matemático, professor da Escola de Engenharia de São Paulo;
- Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; e
- Artur Neiva, médico sanitarista.

Em síntese, entre os oito depoentes, seis são professores em São Paulo: um do ginásio, um da Escola Normal, dois dedicados à Faculdade de Medicina de São Paulo, um outro à Escola de Engenharia de São Paulo, e o último professor da Faculdade de Direito de São Paulo; além desses professores, compõem o inquérito Artur Neiva, médico sanitarista, e Amadeu Amaral, um autodidata dedicado à poesia, à filologia e ao folclore.

Demarcações de caráter histórico-educacional

Os anos de 1920 já conferem à República Velha ou à Primeira República uma avaliação nada animadora, 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. O Brasil contava com apenas uma universidade: antes do *Inquérito de 1926*, somente a Universidade do Rio de Janeiro fora criada em 1920; a segunda fora criada depois desse inquérito, a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

Um outro aspecto, também significativo em termos de demarcação, foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 16 de outubro de 1924, a qual “[...] veio a ter importância fundamental para o direcionamento das mudanças que se fizeram na segunda metade

da década de 1920 e, principalmente, na primeira metade da década seguinte” (*Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro*, 1984, p. 229). Segundo informações contidas no mesmo verbete, a ABE abriu as portas à participação da sociedade civil em torno dos problemas e das discussões sobre a questão educacional, o que antes se fazia, via de regra, no interior do Estado.

As políticas públicas estaduais em torno dos grupos escolares tiveram o seu início nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro nos anos de 1890; na primeira década do 1900, foram instauradas em Minas Gerais, Maranhão, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Espírito Santo; e nos anos de 1910, na Paraíba, em Santa Catarina e em Goiás (Vidal, 2006). No entanto, tais políticas educacionais estaduais conferiam à educação brasileira um andamento relativamente lento, se se leva em conta o alto *déficit* educacional de então, além do crescimento demográfico brasileiro que passou de 14.333.915 habitantes em 1890 para 39.152.523 em 1932 (Ribeiro, 1993, p. 81 e p. 119).

O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932 é taxativo na avaliação da política educacional sob o regime republicano:

[...] se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes[...] [A Reconstrução..., 1932, p. 33-34].

No tocante à educação superior, e em referência aos anos de 1920, escrevia Fernando de Azevedo em 1957 que “[...] a falha capital que se

apontou, foi a ausência de Universidades ou a tremenda deficiência de instituições de altos estudos e de pesquisas” (Azevedo, 1960, p. 22). Ressalte-se que o Brasil contava, em 1930, com 86 escolas superiores³ (Teixeira, 1989, p. 115). Se não se atribuir ao conjunto dos cursos superiores a “impressão desoladora de construções isoladas, ou ‘abandonadas em seus alicerces’”, como afirma o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, é necessário assumir, segundo a avaliação presente nele, pelo menos implicitamente, que a educação superior não poderia ainda se privar de seus andaimes.

Afirmava Fernando de Azevedo em prefácio datado de setembro de 1957 que a educação brasileira se encontrava, nos anos de 1920, ainda na encruzilhada diante da direção mais adequada a seguir, dadas as novas condições da civilização e da cultura. Todavia, confessava também suas limitações em relação à questão educacional, afirmando-a como conexas à filosofia, à política e à técnica, cabendo-lhe informar-se e conhecer melhor os sistemas educacionais modernos, bem como o de São Paulo e do Brasil de um modo geral.

Por essa ótica, reconhecia:

Nesses domínios, os meus conhecimentos não ultrapassavam ainda as fronteiras de duas especialidades: da educação física a que me dedicara durante alguns anos, desde 1916, e da literatura e língua latina de que exercia o magistério na antiga Escola Normal de São Paulo [Azevedo, 1960, p. 25].

Situando sua trajetória: é somente em 1927 que este se tornaria diretor-geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro, por um quadriênio, e se responsabilizaria pela redação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, e, posteriormente, assumiria o cargo de diretor-geral da Instrução Pública em São Paulo em 1933.

3. Quantitativamente, a evolução do número de escolas superiores assim se desenhou no decorrer do período republicano em apreço: em 1900 havia 24; até 1910, foram criadas mais 13; até 1920, mais 34; e até 1930, mais 15, totalizando ao final da Primeira República 86 escolas superiores (Teixeira, 1989, p. 114-115).

A introdução (da 1ª edição, 1937), do punho de Fernando de Azevedo, à obra que contém o *Inquérito de 1926*, de um modo geral “[...] acusa mais do que um estado de efervescência intelectual, entre os educadores, uma vontade decidida de atacar pela frente reformas escolares, destinadas a ajustar as instituições educacionais às novas condições de vida social e econômica do país” (idem, p. 28). Ainda na mesma introdução, enfoca o *Inquérito de 1926* como representante da confluência das “linhas reformatrizes do maior movimento de renovação educacional que se operou no país” (idem, p. 27). Em “Abrindo o inquérito”, assume a posição de Francisco Venâncio Filho, citando-o: “Ou nós educamos o povo para que dele surjam as elites, ou formamos elites para compreenderem a necessidade de educar o povo” (apud Azevedo, 1960, p. 34). Porém, a seu ver, tratava-se de formar *homens novos para tempos novos*.

Os depoimentos e seus conteúdos no tocante à educação superior

São várias as temáticas que servem como porta de entrada para a compreensão das concepções de universidade e de educação superior. No entanto, a dimensão que orienta este estudo apóia-se nas relações entre a educação superior e a sociedade brasileira de então. Como totalidade, esta expressa demandas crescentes nos anos de 1920, período em que várias tentativas de criação de universidade já tinham ocorrido⁴, porém cresciam as pressões pela emergência de universidades que atendessem à pulsação social, cultural, intelectual, econômica, industrial, urbana etc.

Nessa direção, *educação superior* e *sociedade* implicam-se mutuamente, e a Primeira República tinha já vivido seus 37 anos, quando foi realizado o inquérito em apreço. As reformas republicanas, todas envolvendo a educação superior, já eram cinco até então: a de Benjamin Constant, de 3 de novembro de 1892; a de Epitácio Pessoa, de 1 de janeiro de 1901; a

4. São exemplos de tais projetos frustrados a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a de Curitiba, em 1912.

de Rivadávia Corrêa, de 5 de abril de 1911; a de Carlos Maximiliano, de 18 de março de 1915⁵, e a de Rocha Vaz, de 13 de janeiro de 1925.

a) As críticas às reformas educativas

Entre os depoentes que assumem a seção *Ensino Secundário e Superior*, vários apresentam críticas às reformas educativas. Para o próprio Fernando de Azevedo, há uma constante a caracterizar as reformas, posto que a elas é inerente “o germe de pronta reação”. E tal posicionamento é, segundo ele, indiscutível, posto que “[...] os governos que se sucedem, são os primeiros a reconhecê-lo e a proclamá-lo, apelando, e com razão, para novas reformas” (Azevedo, 1960, p. 183).

Assume ele, também, a posição de que toda reforma educativa é substantivamente um problema político, mas é adjetivamente um problema técnico:

[...] a face técnica do problema, é sempre, sistematicamente relegada a um plano secundário por essa distinção capciosa que se quer a todo transe estabelecer entre a política ideal, boa para os teóricos, e a política dos fatos e dos interesses, ditada pelas necessidades do momento [idem, p. 184].

Segundo Fernando de Azevedo, entre o ideal e os fatos haveria uma rígida demarcação, uma vez que o exercício do poder vinha passando por posturas dogmáticas e estreitas, por recusa à cooperação dos corpos técnicos, e por ser pouco aberto ao debate pela imprensa e no Congresso Nacional.

Se essas observações de Fernando de Azevedo enfocam as reformas pelo ângulo político, as observações de Rui Paula Souza, professor da

5. É oportuno registrar que essa reforma previa em seu artigo 6º a criação de uma universidade: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (Aguiar, 1997, v. 1, p. 126).

Escola Normal de São Paulo, direcionam-se a uma avaliação do processo escolar do educando em relação à educação superior:

[...] recrutando, este a sua clientela entre os moços saídos do ensino secundário e de formação deficiente, ele não produz os resultados esperados, pois os moços são muitas vezes incapazes de seguir cursos de alto valor científico. De outro lado estes moços levam neste estudo superior seus processos viciosos de trabalho: isto é, a memória ainda prepondera com sacrifício da verdadeira cultura [Souza, 1960, p. 196].

Observem-se aqui, na consideração de Rui Paula Souza, os limites do educando de nível superior para alçar ao desenvolvimento científico e à verdadeira cultura, de um lado pela deficiência do ensino secundário e, de outro, pela ação prejudicial da memorização como alavanca da aprendizagem.

De acordo com Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata, a reforma de 1925 “[...] ilustra perfeitamente [...] sobre a nossa generalizada falta de orientação e a respeito da mais generalizada falta de curiosidade e interesses por esses assuntos” (Amaral, 1960, p. 216). Entretanto, o seu próprio depoimento argumenta, em termos gerais, que não há organização de ensino que satisfaça a todos, e que não existe

[...] uma só organização que não se preste a críticas teóricas, porque o ensino, na sua complexidade enorme, feita de tradições, de idealidades, de conciliações filosóficas e religiosas, de conveniências financeiras, de influxos políticos, só por milagre se acomodará bem nas linhas abstratas de um plano puramente pedagógico [idem, p. 216].

Também para Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, a crise em que se situam os ensinos secundário e superior de então advém das “[...] sucessivas e nem sempre felizes reformas com que os governos da República o sacodem de quando em quando” (Campos, 1960, p. 228). Dessa forma, há em seu posicionamento a afirmação de que há uma “obsessão reformista” sempre

a golpear a instrução pública, promovendo a instabilidade nos meios educacionais.

Posta em execução uma dada reforma de ensino, antes, mesmo, que se verifiquem os seus resultados através de uma experiência, mais ou menos demorada e amadurecida, e que se observem as suas possíveis falhas ou defeitos, decreta-se uma outra, que, não raro, muda inteiramente a face das coisas, quer dizer, segue orientação completamente diversa [idem, p. 228].

Tal avaliação, a seu ver, promove a anarquia e a desordem, bem como protestos por parte dos meios educacionais. Em tom conclusivo a essa temática sobre as reformas, defendia:

[...] procuremos, antes de mais, fixar certos princípios básicos e estabelecer os pontos cardiais sobre que se deve assentar e nortear a nossa instrução secundária e superior, à luz de um critério racial⁶, sob o influxo das nossas tendências e das nossas necessidades, tendo em vista, sobretudo, a formação de um pensamento próprio, de uma mentalidade brasileira [idem, p. 229].

Conforme Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito,

[...] a causa do insucesso das repetidas reformas do ensino secundário e superior está no Congresso Nacional, que, sem orientação, sem sistema, sem uniformidade, e sem mesmo visar o bem do ensino, leva a fazer leis fragmen-

-
6. Cabe aqui um esclarecimento a respeito da locução “critério racial”, a qual deve ser compreendida no contexto em que é referendada pela citação: o *racial* é referido à coletividade de indivíduos que se explicita por suas especificidades socioculturais, assentadas em costumes, língua, religião etc. Observe-se que a citação em apreço argumenta a favor de que haja um influxo de tendências e de necessidades coletivas a contribuir para a elaboração de um pensamento próprio e de uma mentalidade brasileira. Nesse sentido, o termo “raça” assume semanticamente o que está contido em *etnia*. Em apoio a esse entendimento: “[...] Trata-se antes de ver o modo como, desde a sua criação no início do século XIX, a noção de etnia se encontra mesclada a outras noções conexas, as de povo, de raça ou de nação, com as quais mantém relações ambíguas cujo rastro encontramos nos debates contemporâneos” (Poutignat & Streiff-Fenart, 1998, p. 33).

tárias, para servir a interesses inferiores, partidários e particulares, perturbando e deturpando os planos das reformas gerais [Porchat, 1960, p. 249].

Tais posições de Fernando de Azevedo e dos quatro depoentes que tiveram até aqui suas opiniões comentadas – a saber: Rui Paula Souza, Amadeu Amaral, Ovídio Pires de Campos e Reinaldo Porchat – configuram em seu conjunto uma visão crítica às reformas republicanas até 1925. Em seu conjunto, expressam, por um lado, uma reflexão sobre o passado reformista no campo da educação brasileira republicana. Mas não manifestam somente uma visão sobre o passado, posto que naquele presente (1926) estiveram preocupados com os efeitos da “obsessão reformista”, mas tendo em vista a construção da educação brasileira.

O posicionamento de Fernando de Azevedo assume a reforma como um problema político e, inclusive, dos políticos que secundarizam a dimensão técnica. Rui Paula Souza assinala que o ensino superior de fato necessita de uma melhor formação em nível secundário, distante da ênfase na memorização, mas tendo em vista o desenvolvimento científico. Como já foi registrado, Amadeu Amaral apontou várias dificuldades para a estruturação de um plano puramente pedagógico em vista das realidades que tecem o ensino. Para Ovídio Pires de Campos, o presente educacional apresentava-se carregado de instabilidade, de anarquia e de desordem em vista das reformas, e a sua posição aponta para um projeto que procurasse atender às necessidades brasileiras, tendo em vista a formação de um pensamento próprio.

Tais olhares críticos a respeito das reformas e de seu sentido para a cultura brasileira promovem a emergência de várias temáticas relativas à educação superior, trazendo à tona aspirações refletidas nos meios educacionais e entre alguns intelectuais. Nesse sentido, os oito depoimentos e os escritos de Fernando de Azevedo, introdutórios e conclusivos à seção sobre o ensino secundário e superior, expressam uma consciência possível, diante da consciência real expressa tanto a respeito da significação das reformas anteriormente realizadas, bem como sobre os obstáculos à escolarização de um modo geral, e aqui particularmente a de nível superior.

b) A formação do professor

Entre as aspirações presentes nos depoimentos, a formação do professor para os níveis secundário e superior é um dos eixos em que se concentra a discussão sobre a questão universitária. Segundo Fernando de Azevedo, será o ensino universitário que irá “[...] resolver a questão fundamental da formação do professorado secundário e superior, constituído hoje quase somente de autodidatas que devem a sua especialidade a esforços puramente individuais” (Azevedo, 1960, p. 190).

A seu ver, ainda, um dos obstáculos ao sistema de ensino, público ou particular, é a ausência de uma organização do aparelho universitário que dê universalidade à formação de seu professorado. Em síntese, clama por um corpo de professores “[...] educados sob as sugestões de um mesmo ambiente, segundo uma orientação uniforme e animados de ideais comuns” (idem, p. 190).

Em sua avaliação, a obra de cultura e de educação naquele momento é dispersiva e incoerente. Metaforicamente, tal ação nacional seria “à maneira de um rio cuja corrente, cada vez mais volumosa, se pode remontar de afluente em afluente até as suas fontes universitárias” (idem, p. 190). Assim compreendida, a universidade seria uma nascente acessível pelos afluentes que compõem um rio volumoso e com correnteza a banhar toda a sociedade.

Segundo Rui Paula Souza, as expectativas assentam-se no fortalecimento do ensino secundário, o qual deve contar com o estabelecimento de uma “cultura desinteressada” e de “alta cultura científica”. Assevera que é necessário um *verdadeiro programa de remodelação do ensino*, no qual estão contidos, necessariamente, os níveis secundário e superior:

É o único meio de estabelecer a escala dos valores intelectuais e de criar assim o nível ideal para o qual deve tender o espírito geral do país. É o meio de criar uma ciência brasileira original, é o meio enfim de preparar os professores para o ensino secundário [...]. Estes professores formarão então moços aptos a tirar todo o proveito do ensino superior. Não se pode ter um ensino superior digno deste nome, a não ser que ele se destine a inteligências fortemente cultivadas. Para nos convenceremos desta afirmação basta ver as

queixas cada vez mais freqüentes dos nossos professores de escolas superiores sobre o preparo deficiente dos alunos que procuram as Faculdades [Souza, 1960, p. 199-200].

De acordo com Teodoro Ramos, matemático e professor da Escola de Engenharia de São Paulo,

[...] a fundação de institutos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada virá não somente resolver o problema, tão descuidado entre nós, da formação intelectual dos futuros professores das escolas superiores, como também arrancar-nos da situação subalterna em que, no terreno científico, nos encontramos [Ramos, 1960, p. 246].

Nesse sentido, para ele a organização universitária ideal seria aquela que visasse à formação de profissionais especializados, mas que também “[...] instituisse um ensino de alto cunho científico para o grupo de selecionados que se destinassem ao professorado e às pesquisas originais” (idem, p. 246).

Do punho de Fernando de Azevedo, em “Ainda as conclusões de nosso inquérito”, da seção “Ensino secundário e superior”, afirma uma perspectiva a ser buscada, a da construção de um sistema de ensino que obedecesse a um plano geral, o que implicaria intrinsecamente a formação do seu corpo docente. Segundo ele,

[...] veremos amanhã [...] nas Universidades, e só nas Universidades, onde se tem de buscar o meio para essa preparação profissional que aplique princípios comuns e ofereça freqüentes pontos de contato, para fazer do professorado, hoje disperso e orientado para ideais diferentes, uma força viva, idealista e criadora, posta ao serviço de toda a nação [Azevedo, 1960, p. 266].

c) A formação das classes dirigentes pela alta cultura

Como ficou evidenciado, a concepção de universidade entre os deponentes apresenta-se vinculada ao ensino secundário, seja no sentido de promovê-lo, seja na direção de estruturá-lo para fazer frutificar em vista

de uma universidade melhor. Conforme Fernando de Azevedo, esta é concebida como um centro de alta cultura e de pesquisa científica, como “um organismo de sangue vivo e constantemente renovado”, e que têm “uma função superior e inalienável que é a formação, isto é, o preparo e o aperfeiçoamento das classes dirigentes” (Azevedo, 1960, p. 190-191).

Nessa direção ainda, são esses centros de cultura um apoio às verdadeiras democracias, uma vez que estas

[...] se não quiserem permanecer no regime do empirismo, no manejo dos negócios públicos, precisam, para constituírem suas classes condutoras e para as orientarem, a atividade prática e a sábia assistência de homens eminentes, habituados a encarar de alto, de um posto de vista idealista e científico, as grandes questões técnicas, cada vez mais complexas, que os governos são chamados constantemente a enfrentar e a resolver. É destes focos de cultura e de altos estudos que se irradiam, em todas as direções, as poderosas correntes de idéias, com que se carregam e purificam as atmosferas políticas, para o despertar da consciência cívica, moral e intelectual da nação. Aliás, não há nação que se preze que não se esforce, por todas as formas, por se colocar em condições de poder contribuir, pelo seu aparelho de cultura, para o progresso incessante do saber humano [idem, p. 191].

Nessa dimensão, as universidades são concebidas como “núcleos de ação e orientação, não apenas científicos, mas sociais e políticos”, como “forças vivas do país”, como “centros germinadores e orientadores de correntes de opinião”, como “instrumentos de cultura nacional” – o que significa a própria extensão universitária –, como “colméias ativas de sábios e pensadores”, como lugar de “formação da cultura nacional”: na verdade, tais locuções espelham o projeto de Fernando de Azevedo, o qual deságua na concepção afirmativa em torno das classes condutoras.

O posicionamento de Rui Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo, também se manifesta semelhante ao projeto de Fernando de Azevedo: depois de considerar que o ensino secundário tem por base “[...] a formação dos espíritos, isto é, o desenvolvimento superior das faculdades intelectuais do educando” (Souza, 1960, p. 195), afirma-o como formativo e não aquisitivo. Nesse patamar conceitual, sustenta que

“[...] se se admite que para formar a elite de uma nação, há interesse em fazer dar pelos melhores espíritos o máximo rendimento. Para os tornar instrumentos ótimos, é preciso justamente esta lenta ação de um curso de estudos prolongados e desinteressados” (idem, p. 195).

É nessa concepção que assenta a finalidade do ensino secundário. Sem isso, “[...] o estudo superior não poderá contribuir para a formação desses elementos de elite que devem justamente fazer o ambiente nacional [...] e formar os ideais superiores que regerão os nossos destinos” (idem, p. 195). Com esse arcabouço, para Rui Paula Souza ainda não seria o momento adequado de pensar em estabelecimentos de pesquisa científica e de cultura livre e desinteressada. Depois de melhorar o ensino secundário, “[...] 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” (idem, p. 199).

A orientação de Mário de Sousa Lima, professor de língua portuguesa do Ginásio de São Paulo, é de que “a educação generalizada é a mola propulsora de todo o progresso moderno” (Lima, 1960, p. 202). Saliente-se a contemporaneidade da seguinte afirmação do ponto de vista discursivo: “[...] só uma contínua e completa informação dos progressos científicos permitirá a um povo a utilização oportuna dos meios que lhe consentirão manter-se sem desvantagens na concorrência internacional” (idem, p. 202). As conjunturas são diversas, mas tal discurso parece revelar um só tempo, o de 1926 e o de hoje.

Com relação à questão sobre os estabelecimentos de pesquisa científica e cultura livre e desinteressada, afirmava: “Só a pesquisa pessoal e a cultura superior formam pensadores originais e profundos” (idem, p. 208). Estes, segundo ele, não faltam ao Brasil, em várias áreas profissionais, como a do direito, da engenharia, da medicina, da história, da gramática e da especialidade bancária. No entanto, ele “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” (idem, p. 208). Quase ao final de seu depoimento, enfatiza que “a vida universitária, naturalmente socializada – no que corresponde ao ideal democrático – é o melhor aprendizado para a vida pública” (idem, *ibidem*).

No entanto, há uma voz discordante em tais depoimentos, pois para Amadeu Amaral, de formação autodidata, a formação das elites não é problema capital numa democracia. No seu entender:

A elite, isto é, o conjunto de indivíduos mais educados, mais inteligentes, mais espertos, mais dominadores, é um produto natural e espontâneo de toda sociedade. Em todos os agrupamentos [...], há sempre faltamente, 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 problema, é uma realidade velha e permanente. É até inevitável. O que pode ser um problema é o aperfeiçoamento intelectual e moral das elites [Amaral, 1960, p. 223].

Posta a questão nesses termos, Amadeu Amaral afirma que o problema central de uma democracia é a educação do povo. Retoma, mais adiante, a sua discussão sobre a elite, observando:

Uma vez compreendido que uma elite não é “formada”, “forma-se” – forma-se por si mesma, sai 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 há de renovar e melhorar a elite? [idem, *ibidem*].

Sua resposta é uma só: difundir o ensino o quanto mais e o quanto melhor com o intuito de melhorar o nível intelectual e moral do povo. “Assim como do couro saem as correias, de um povo esclarecido sairá uma elite magnífica” (idem, *ibidem*).

Além disso, segundo ele, o termo *elite* acaba vulgarizando-se, e assumindo “matizes aparentes e secretos” (idem, *ibidem*). Dessa forma, ele discorda da orientação que visa formar as capacidades diretoras, porque ela “[...] degenera forçosamente em cálculos egoísticos e pretensões excessivas [...]” (idem, *ibidem*). Jocosamente, os estudantes de ginásio e de colégio chegariam disfarçada, mas astuciosamente, a dizer: “Você sabe, nós vamos ser a elite... Assim como quem diz: estamos com a vida feita” (idem, p. 224).

Nessa direção, irá expressar a posição de que as condições para a pura investigação científica e para os estudos desinteressados não são favoráveis. Postula que deve haver estímulo e orientação ao espírito de curiosidade e à indagação, desde a escola primária ao ensino superior:

Somos no Brasil, extraordinariamente propensos a considerar a ciência como um vasto entreposto de saber armazenado, que nos vem da Europa em carregamentos periódicos, em conserva, cozinhado, enlatado, pronto para a absorção. Fixamo-nos numa atitude passiva, receptiva e admirativa. Criamos até a superstição do livro, a superstição do nome estrangeiro [idem, ibidem].

Além disso, sustenta que a ciência é

[...] uma forma de atividade do espírito humano, universal, permanente, presente, acessível a todos em maior ou menor grau, eis o que era necessário, urgente incutir, cravar fundo, plantar solidamente, às marteladas, na cabeça da nossa juventude estudiosa. Mostrar-lhe, provar-lhe, persuadir-lhe que a ciência não é só a que está armazenada, escrita, impressa, catalogada, é um aspecto da vida, uma campanha, uma batalha, um campo de ação, uma porfia, um mundo de surtos e quedas, de caídos e vitoriosos, de vítimas e de triunfadores, uma coisa muito diversa da rítmica, serena, repousante construção expositiva dos livros; instigá-la a entrar em campo, indicar-lhe o imenso, inesgotável campo aberto às curiosidades indagadoras, ou seja todo o mundo sensível e supra-sensível; ensinar-lhe que a capacidade de rastrear e descobrir verdades só se aguça deveras na prática e na paixão da rebusca, e não na passividade das leituras sem oportunidade nem ordem... eis o que seria uma tarefa magnífica, por si só capaz de operar uma revolução na mentalidade nacional [idem, ibidem].

d) A universidade, centro de formação e de irradiação para a nacionalidade

Por sua vez, Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, considera que a base de uma democracia com o intuito de formar as elites intelectuais é o ensino secundário, sustentáculo

da cultura de um povo. Concorde com a idéia de fundar institutos de investigação científica ou de cultura livre e desinteressada, mas expressa dúvidas quanto à sua frutificação naqueles anos de 1920. É a partir da experiência vivida pela Faculdade de Medicina de São Paulo que aponta para a perspectiva de incrementar investigações e cursos especializados. Campos menciona a importância do tempo integral do professor, já instalado na referida faculdade, o que, a seu ver, veio facilitar o desenvolvimento associado entre o ensino e a pesquisa.

Sua compreensão era de que a cadeira ou grupo de cadeiras afins terão, além das funções docentes, a condição de se constituírem em núcleos de investigação “Como se vê, no fundo, a criação desses centros de investigações se resume em uma questão econômica: o cientista, para fazer ciência pura, necessita estar acobertado das necessidades materiais da vida” (Campos, 1960, p. 232). Dessa forma, estariam afugentadas as reformas educativas, pois elas perderiam a sua razão de ser. Conclama-va que “capacidades não nos faltam: só assim poderemos constituir a nossa ciência própria e lançar o nosso grito de independência espiritual” (idem, *ibidem*).

Segundo um outro professor da Faculdade de Medicina de São Paulo, Raul Briquet,

[...] a Universidade consubstancia a cultura da nação. Sistematiza os zelos professorais, uniformiza o método, consolida a ordem de estudos assecuratória do seu progresso, representa elo de força que aumenta a reputação do corpo docente, e apura o respeito dos alunos à instituição onde cultivam o intelecto e os sentimentos [Briquet, 1960, p. 240].

A respeito dessa problemática, Teodoro Ramos, professor da Escola de Engenharia de São Paulo, toma partido a favor “[...] 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’” (Ramos, 1960, p. 246). Nesse sentido, apresenta-se preocupado com a formação de profissionais para as diversas especializações.

Reinaldo Porchat (1960, p. 252), professor da Faculdade de Direito, para quem o lema “uma escola nova para necessidades novas” era uma

utopia para o momento, manifesta-se favorável à instalação de universidade no Brasil, acreditando que ela seria organizadora dos rumos brasileiros a serem tomados. E particularmente a respeito de uma futura universidade em São Paulo, postulava que devesse se reunir “[...] sob uma organização sistemática, os institutos de ensino já existentes, [...] debaixo de uma superior direção única. Com tal organização tudo terá a lucrar: o ensino, a educação, a disciplina, a solidariedade, os ideais” (idem, *ibidem*).

No entendimento de Artur Neiva, médico sanitaria, a fundação de instituições de pesquisa corrigiria a mentalidade brasileira, apaixonadamente absorpta em ninharias. Para ele, “a ciência e a cultura desinteressada têm primeiramente de formar ambiente mais desenvolvido na parte culta da sociedade” (Neiva, 1960, p. 258). Nessa direção, assume que se deve fazer de tudo “[...] para aumentar a influência das chamadas elites intelectuais no nosso meio, pois tais forças foram sempre as criadoras das civilizações no passado” (idem, *ibidem*). A propósito, suas observações sobre as livrarias brasileiras são provocativas: “elas se sustentam à mercê da venda, sobretudo, de livros escolares, poesias, gramáticas e assuntos afins, o que dá uma soma aproximadamente de 80%. O restante é distribuído para as outras atividades mentais” (idem, *ibidem*).

Fernando de Azevedo, em “Ainda as conclusões de nosso inquérito”, referentes ao ensino secundário e superior, aponta que o ensino superior no Brasil, de um modo geral, “[...] ainda não se desprende nem se elevou acima dos limites estreitos de preparação profissional” (Azevedo, 1960, p. 267). Retoma, mais adiante, a questão relativa à cultura superior, livre e desinteressada, afirmando-a como ausente no Brasil de então. E ainda, que tal cultura teria potencial, desde que fosse “[...] 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” (idem, *ibidem*).

Azevedo reconhece, ainda, as divergências entre os depoentes no tocante ao fato de as universidades constituírem-se no único meio para a superação da inferioridade em que o Brasil se encontrava. Salienta as questões da universalidade e da profundidade, como carentes aos cursos universitários de então. “Não é na especialização profissional, ainda que ele-

vada à perfeição técnica, mas, ao contrário, na universalidade, que se pode achar a certeza do progresso [...]” (idem, p. 268) mundial e científico.

e) O ensino e a pesquisa ou a elaboração e a transmissão

Com relação à concepção de universidade, sustenta que é necessário fundir o sábio e o professor, para que o curso universitário possa realizar a mencionada profundidade em torno da pesquisa: aqui, de fato, ele situa a tensão entre a formação científica e a formação profissional, ou seja, caso esta torne-se hegemônica, pode anular a formação científica.

Também, segundo Fernando de Azevedo,

As universidades, examinadas a essa luz, são organismos vivos, adaptados às sociedades, e destinados a acompanhar, interpretar e dirigir-lhes 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 transformaram elas no aparelho moderno de preparação das elites, as verdadeiras forças criadoras da civilização [Azevedo, 1960, p. 268].

Portanto, para este, e em suas próprias palavras, “a questão, ainda hoje insolúvel, entre nós, da formação de classes altamente cultivadas, idealistas e orientadoras, depende, pois, da solução que se der ao problema das Universidades” (idem, *ibidem*). Depois de argumentar que as classes dirigentes desde a Grécia marcaram as civilizações, sustenta que “a preparação das elites intelectuais precedeu sempre, em toda a parte, à instrução das massas” (idem, *ibidem*).

Nessa perspectiva, segundo Fernando de Azevedo, a educação do povo é uma conquista recente advinda dos direitos políticos e, conforme ele explica, o direito do voto promoveu o direito à instrução. Depois de justificar, pela história, o papel das elites, enfatiza em referência ao Brasil: “Só em nosso liberalismo de epiderme, de uma sensibilidade estranha, e em outros casos tão embotada, chega a provocar pruridos democráticos o contato com esse problema da cultura das elites...” (idem, p. 269).

Nesse patamar, argumenta que confrontar o ideal da formação das elites com os ideais democráticos implica uma postura romântica. A “[...] educação popular e preparo das elites são, em última análise, as duas faces de um único problema da cultura nacional” (idem, ibidem). No seu entender, as elites são recrutadas em todas as camadas sociais, e o papel da educação é provocar, paulatinamente, a diluição das camadas mais obscuras. Entre parêntesis, observe-se aqui a semelhança com a postura platônica em torno da alegoria da caverna presente no livro *República*.

E sua concepção de Estado, a essa altura de sua argumentação, é significativa: se a educação vai tomando corpo nas camadas mais obscuras, o seu papel é fazer despontar “[...] ‘o cidadão útil’, que o Estado tem o dever de atrair, submetendo a uma prova constante as idéias e os homens, para os elevar e selecionar, segundo o seu valor ou a sua incapacidade” (idem, ibidem). Nesse sentido, as concepções de nação, de Estado, de elite e de universidade, mas também a de povo, fundem-se numa só direção.

Em sua argumentação posterior, e em apoio a tal posição, comenta a respeito do papel da universidade, mas enfocando a temática a respeito da extensão universitária até as camadas populares:

[...] 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 este e os intelectuais esse movimento generoso com que a Universidade moderna se dilatou a um campo de ação imensamente mais vasto [...] [idem, ibidem].

Além disso, segundo Fernando de Azevedo, nas páginas finais de suas conclusões ao inquérito sobre a seção dedicada ao ensino secundário e superior, a autonomia do espírito, um componente central da cultura moderna, e as autoridades exteriores não se confrontam no campo do ensino. Cabe a este uniformizar a preparação, o que combina, a seu ver, com o que revelam as classes cultivadas:

Sem este idealismo coordenador de espírito científico, sem rigorosa articulação entre as instituição de ensino, e sem a mútua comunicação dos professores, é que continuará o ensino do país sem força para levantar-se

[...], e influir poderosamente na formação da cultura e do caráter nacional [idem, p. 270-271].

Se o coração se contrai para receber o sangue – trata-se da sístole –, pela diástole ele lança o sangue que recebeu. Assim é a universidade: sua diástole faz-se pela extensão a toda a nação, uma vez que sua sístole se faz de todas as camadas sociais; isso se justifica, uma vez que o problema nacional brasileiro é o problema da educação.

Conclusão

Em termos de consciência possível a explicitar os ideais, as aspirações e os projetos, estiveram em discussão nesse inquérito a formação profissional, a formação do professor em nível superior, o desenvolvimento científico assentado em pesquisa, o ensino como resultante desta, o cultivo à cultura livre e desinteressada voltado para a formação acadêmica. Todavia, tais temáticas assumem como norteamento o progresso e a evolução da nação. Tratava-se de fortalecer o desenvolvimento intelectual para promover a industrialização e o desenvolvimento econômico.

Nessa direção, à universidade caberia o papel de formação das elites, das classes dirigentes ou das classes condutoras. E as questões de ordem curricular, presentes em vários depoimentos, apenas traduzem tais preocupações básicas. Evidentemente, tal arcabouço não é consensual entre os depoentes, mas em linhas gerais o *Inquérito de 1926* revela expectativas que estruturam uma consciência possível diante das nascentes universidades brasileiras, pautando-se criticamente à Universidade do Rio de Janeiro de então, criada em 1920. A UMG surgiria no ano seguinte ao inquérito. Tal consciência possível veio sendo construída e explicitada por meio de inquéritos, congressos, revistas, livros, relatórios de viagem técnica, dentre outras formas de disseminação do debate⁷ sobre a uni-

7. É necessário relevar aqui a importância da ABE, fundada em 1924, a qual foi responsável por liderar a discussão e ser propositiva também no campo universitário.

versidade brasileira, bem como pelos projetos de criação e de instalação dentre aquelas emergentes nos anos de 1930, como se referenciou no início deste artigo.

Sobre a questão universitária, as expectativas concentram-se na necessidade de formação do professor para os níveis secundário e superior; mas concebe-se a universidade como centro de cultura nacional, desde que ela seja a instância que socialize as investigações científicas elaboradas em seu interior, pelo ensino e pela extensão. Nessas bases, o papel da universidade está concebido em sua contribuição para o progresso do saber humano, cujas metas se prendem ao desenvolvimento do país.

Os depoimentos presentes no *Inquérito de 1926* deixam entrever que a divisão social do trabalho batia então, mais fortemente, às portas brasileiras, conduzindo-se à concepção de universidade como um lugar de formação, que teria como papel preparar profissionais especializados. Trata-se aqui da formação profissional. Mas a formação acadêmica não é descurada, se se contempla que a concepção de universidade se assenta na elaboração científica e em sua transmissão.

Um dos norteamentos básicos da educação superior, segundo os depoentes, e também defendido por Fernando de Azevedo, é a formação das elites, vistas como classes dirigentes e condutoras da nação, ainda que houvesse vozes discordantes em defesa da educação do povo como problema capital a ser enfrentado, pois do povo esclarecido sairia uma elite de qualidade. Caberia à universidade, atenta às elites, contribuir para que a atmosfera política se guiasse pela consciência cívica, moral e intelectual da nação. Em suma, a utopia posta em debate pelo *Inquérito de 1926* situava a educação superior como propulsora de um dinamismo intelectual e moral, com certeza, associado ao ideário escolanovista, que naquele momento pleiteava pela construção nacional a se fazer.

Pontualmente, registram-se, também, críticas à Universidade do Rio de Janeiro como resultado de uma federação de escolas superiores, modelo este a tornar-se hegemônico, no dizer de vários autores, tais como Ribeiro (1969), Fávero (1977), Cunha (1980) e Teixeira (1989). O próprio Fernando de Azevedo afirma com relação a ela que “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

agrupara apenas, por justaposição, as escolas superiores profissionais, já existentes” (Azevedo, 1960, p. 191).

E o posicionamento de Artur Neiva, médico sanitário, é taxativo a respeito:

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 [Neiva, 1960, p. 260].

Depois arremata, mostrando a incongruência entre a concretização da referida universidade e o que vira no exterior: “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” (idem, *ibidem*).

Observam-se dúvidas quanto à potencialidade, mesmo por parte de São Paulo, em fazer frutificar tal ideário de universidade naquele momento, bem como considerações específicas quanto à necessidade de investimento, uma vez que se tivesse tal ideário como mira. Também são registráveis vozes, entre os depoentes, a favor da autonomia de ordem didática por parte da universidade.

E, embora não haja referências a Humboldt (1767-1835) – o mentor da universidade moderna, assentada no projeto iluminista, a partir de Berlim na primeira década do 1800 –, encontram-se posições próximas, tais como as que envolvem as categorias enriquecimento intelectual e moral da *nação*, *progresso*, *pesquisa*, *ensino*, tal como foi desenvolvido anteriormente. A título de exemplificação, comparem-se os seguintes pontos de vista: “A universidade segundo as palavras de Bréal, referindo-se às universidades alemãs, ‘é, de fato, o centro de que se irradia sobre a nação o espírito de reflexão e de exame [...]’” (Azevedo, 1960, p. 271). Justificando-se pelas próprias palavras do fundador da Universidade de Berlim: “[...] as instituições científicas apenas se justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (Humboldt, 1997, p. 79). Relacionando-as com

as temáticas em torno do ensino e da pesquisa, tais afirmações de ambos situam a universidade como lugar de formação em vista da nação.

Em síntese, e em sintonia com o tempo presente, a divisão social do trabalho vinha configurando-se, bem como a tensão entre a formação acadêmica e a formação profissional. O modelo alemão de universidade – que já vivia essa tensão ao final do século XIX (Nietzsche, 2003) – já se manifestara em discussão a respeito de criação de universidade no Brasil em 1871 (Silveira, 1984), ainda sob o norteamento do germanismo pedagógico dominante até o início do século XX (Paim, 1982).

Entretanto, embora haja referências às universidades alemãs, como se observou em citações anteriores, é nos anos de 1920 que estão se concretizando as primeiras universidades – a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais – mas no modelo napoleônico, assentado em uma federação de escolas superiores, modelo este marcante na configuração da universidade brasileira nas décadas seguintes, até o confronto com a reforma universitária de 1968, quando o ensino e a pesquisa são juridicamente assumidos como indissociáveis (cf. art. 2º da lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, in Aguiar, 1997, v. 2, p. 20), mas norteadores para a construção da universidade brasileira de então.

Finalmente, o ensino, a pesquisa e a extensão – questões centrais do debate contemporâneo no interior das instituições de ensino superior, bem como em suas relações com a totalidade social – têm, na obra que expressa o *Inquérito de 1926*, uma de suas raízes, as quais traduzem as discussões mais adensadas em seu nascedouro e a explicitação de projetos de universidade e de educação superior. Entre os anos de 1920 e a contemporaneidade, há distâncias de várias de ordens.

Entretanto, a associação entre o ensino e a pesquisa – entre elas – vem-se revelando um norteamento que frutificou no decorrer do movimento educacional brasileiro, sobretudo em nível superior, apesar dos percalços em torno da discriminação entre a universidade de ensino e a universidade de pesquisa, tão prezada nos anos de 1980, mas revisitada inclusive contemporaneamente.

Ítalo Calvino afirma que um texto é clássico quando “[...] persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (Calvino, 1993, p. 15). E esse é o caso do *Inquérito de 1926*: apesar da completez

dos seus 80 anos distantes da atualidade, não se configura como um texto em desarmonia com ela. Seus ecos ressoam pelas temáticas configuradas por esse exercício de compreensão histórica ou por essa maneira de ver o presente. A reforma da educação superior brasileira contemporânea é uma das expressões da tensão entre a educação e a sociedade na atual conjuntura. E o *Inquérito de 1926* é um texto seminal, mas também contribuinte para ampliar a compreensão da universidade brasileira.

Referências bibliográficas

AGUIAR, J. M. de. *Coletânea MAI da legislação federal do ensino: da Reforma Benjamin Constant à Reforma Darcy Ribeiro*. v. 1 e 2. Belo Horizonte: Lâncer, 1997.

AMARAL, O que pensa Amadeu. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 210-226.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL: ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BRIQUET, O depoimento de Raul. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 234-241.

CALVINO, Í. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPOS, O parecer de Ovídio Pires de. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 227-233.

CUNHA, L. A. *A Universidade Temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO, 1930-1983. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária/FGV/CPDOC/Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP, 1984.

FÁVERO, M. de L. de. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Universidade & poder*. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945. 2. ed. rev. Brasília: Plano, 2000.

HUMBOLDT, W. von. Sobre a organização interna e externas das Instituições Científicas Superiores em Berlim. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. p. 79-100.

LIMA, A opinião de Mário Sousa. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 201-209.

NEIVA, A opinião de Artur. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 254-261.

NIETZSCHE, F. W. Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino. In: _____. *Escritos sobre educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003. p. 41-137.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 17-96.

PORCHAT, A resposta de Reinaldo. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 248-253.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RAMOS, A questão apreciada por Teodoro. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 242-247.

RIBEIRO, D. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 13. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 1993.

SILVEIRA, M. J. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, M. J. G. (org.). *A universidade ontem e hoje*. São Paulo: IBRASA, 1984. p. 53-79.

SOUZA, A resposta de Rui Paula. In: AZEVEDO, F. de. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960. p. 194-200.

TEIXEIRA, A. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VIDAL, D. G. (org.). *Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Endereço para correspondência:

José Carlos Souza Araújo

Rua das Seriemas, 496

Bairro Cidade Jardim – Uberlândia-MG

CEP 38412-158

E-mail: jcaraujo@ufu.br

Recebido em: 20 mar. 2007

Aprovado em: 12 jul. 2007