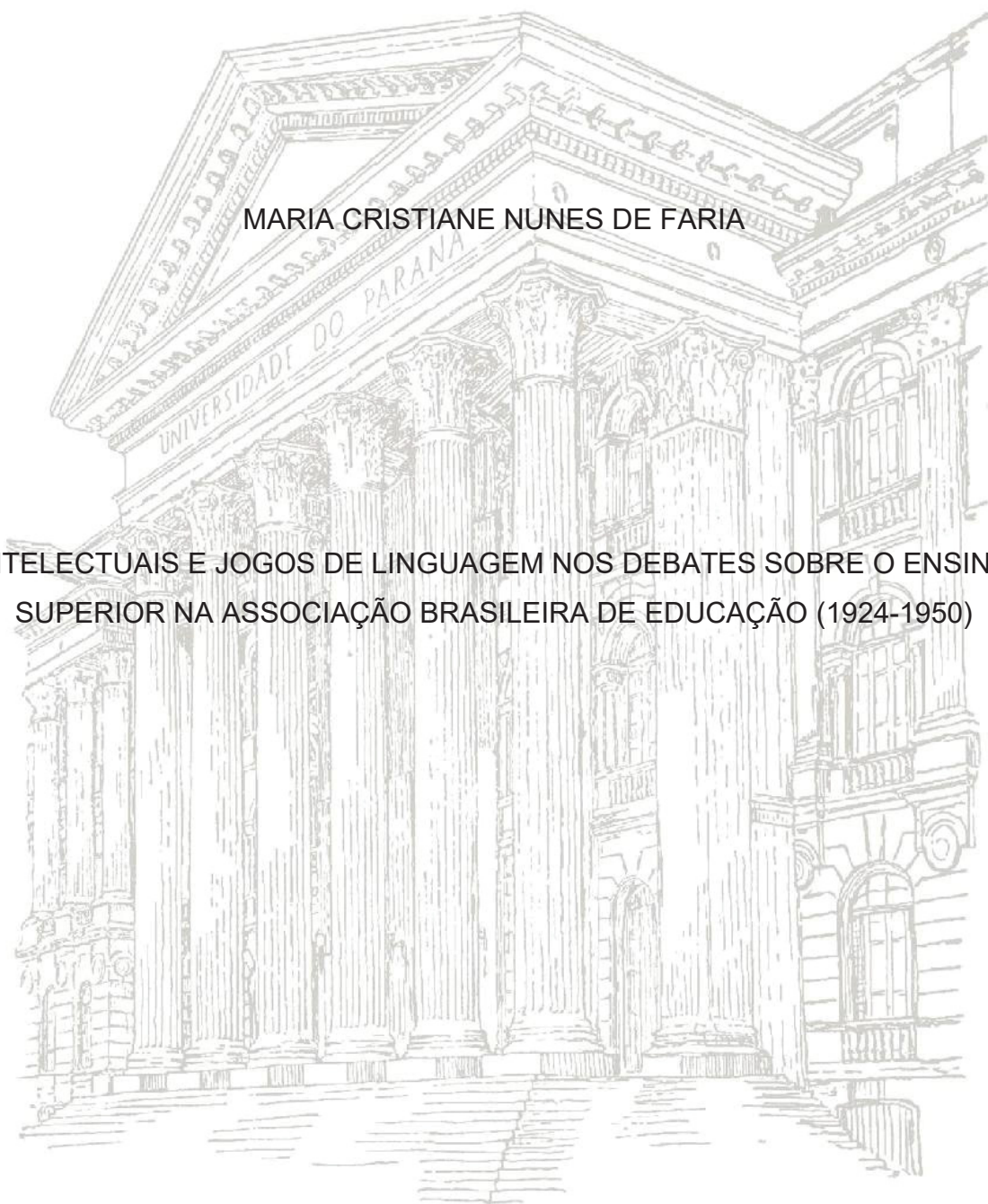


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA

INTELECTUAIS E JOGOS DE LINGUAGEM NOS DEBATES SOBRE O ENSINO
SUPERIOR NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1950)



CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA

INTELECTUAIS E JOGOS DE LINGUAGEM NOS DEBATES SOBRE O ENSINO
SUPERIOR NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1950)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Faria, Maria Cristiane Nunes de.

Intelectuais e jogos de linguagem nos debates sobre o Ensino Superior na Associação Brasileira de Educação (1924-1950) / Maria Cristiane de Faria – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Vieira

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Educação e Estado. 4. Ensino superior. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MARIA CRISTIANE NUNES DE FARIA**, intitulada: **INTELECTUAIS E JOGOS DE LINGUAGEM NOS DEBATES SOBRE O ENSINO SUPERIOR NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1924-1950)**, sob orientação do Prof. Dr. CARLOS EDUARDO VIEIRA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 17:09:45.0

CARLOS EDUARDO VIEIRA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 17:02:41.0

ANDRÉA BEZERRA CORDEIRO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

09/04/2025 07:09:58.0

NÉVIO DE CAMPOS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 18:42:30.0

DULCE REGINA BAGGIO OSINSKI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

08/04/2025 16:34:10.0

BRUNO BONTEMPI JÚNIOR

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 441146

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 441146

Dedico esta tese às universidades públicas brasileiras, cujo plano institucional se baseia na ética e na excelência de suas atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. Instituições nas quais emerge a valorização da ciência, da inovação e tecnologia, do desenvolvimento institucional e social. Lugar onde se promove a inclusão, a cidadania e a sustentabilidade. Dedico a estas universidades que agregam valor à sociedade e potencializam o seu crescimento como instrumento gerador de conhecimento e enriquecimento científico, tecnológico e cultural.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este percurso de muitos desafios, sou grata às pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que esta tese se tornasse possível. Em primeiro lugar agradeço ao professor Carlos Eduardo Vieira, meu orientador, intelectual a quem admiro intensamente. Sou grata por estar presente nas mais importantes etapas da minha vida acadêmica: Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado. Pela gentileza e paciência. Por saber dosar, como ninguém, autoridade acadêmica e amizade. Por apostar e confiar em mim. Por suas orientações precisas, especialmente durante os últimos quatro anos de estudos. Por me apoiar na superação dos desafios que surgiram nessa caminhada. Sua visão de pesquisador exemplar direcionou, seguramente, os caminhos desta tese. Sou grata também aos membros da banca de qualificação, professora Dulce Baggio Osinski e professores Bruno Bontempi Junior e Nívio de Campos, que contribuíram de forma decisiva para a delimitação deste trabalho, assim como para as possibilidades de interpretação das fontes.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, em especial aos professores da Linha História e Historiografia da Educação, pela sólida formação, por possibilitarem a participação nos debates acadêmicos, pelo espaço de fecundos aprendizados que me proporcionaram durante o doutorado. Em especial, sou grata ao professor Marcus Levy Bencostta quem, ainda no decurso da minha graduação em Pedagogia – quando meu interesse pelo aprofundamento nos estudos e na pesquisa científica se intensificaram –, ao buscar o seu aconselhamento, solicitamente me explicou a relevância da participação em um grupo de pesquisa e do ingresso na Iniciação Científica. Esses foram os meus primeiros passos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE), que possibilitaram o aprofundamento teórico, que sempre demonstraram seriedade para com a pesquisa, que dividiram comigo um espaço de produção e de troca de conhecimento. Um espaço do qual me orgulha fazer parte.

À Universidade Federal do Paraná e a todas as pessoas que se dedicam ao funcionamento da instituição, sem a qual esta formação não me seria possível.

À Associação Brasileira de Educação, em especial, à Raquel da Silva Gomes, por disponibilizar o acesso às principais fontes desta pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família, pelo amor incondicional. Ao meu esposo, Alexandre Augusto Ramos de Faria, que sempre me apoiou e me fortaleceu nos

momentos mais difíceis. Aos meus filhos, Guilherme Nunes de Faria e Mateus Nunes de Faria, pelo incentivo, por compreenderem as minhas ausências, pela companhia inestimável em todos os momentos.

A todos, o meu mais sincero agradecimento.

A liberdade não é um luxo dos tempos de bonança; é, sobretudo, o maior elemento de estabilidade das instituições.

Ruy Barbosa

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar os discursos enunciados pelos intelectuais vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE), relacionados ao tema da educação superior, entre os anos de 1924 e 1950. Entre os principais púlpitos de veiculação desses discursos destacamos as Conferências Nacionais de Educação, realizadas em diferentes estados brasileiros e que representaram espaços de discussão de problemas educacionais, considerados por esse grupo de intelectuais como estratégicos para o país. Nesse quadro, a organização do ensino superior fez parte de disputas que envolveram, tanto os intelectuais vinculados à ABE como o Estado, na perspectiva de projetar políticas e projetos que visavam a formação do povo e das elites brasileiras. Considerando os momentos e os lugares de enunciação dos discursos, coube indagar quais estratégias foram mobilizadas pelo grupo, para convencer os seus interlocutores da centralidade de políticas que efetivassem o desenvolvimento da educação superior universitária no Brasil. O recorte temporal da pesquisa compreende o período delimitado entre a criação da ABE (1924), constituída como entidade da sociedade civil, e a realização da X Conferência Nacional de Educação (1950), evento que visou a formulação de sugestões à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitava no Congresso. As principais fontes mobilizadas foram: as teses apresentadas nas CNEs realizadas ao longo de 23 anos (1927-1950); os boletins, inquéritos, atas e pareceres produzidos pela Associação; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); notícias da imprensa jornalística do período; leis e decretos. Como orientação teórico-metodológica utilizamos o conceito de intelectual, elaborado por Carlos Eduardo Vieira. Como instrumental à análise do discurso educacional, apoiamo-nos no contextualismo linguístico, entendido como teoria de interpretação histórica, que tem como foco a análise do funcionamento da linguagem, proposto pelos historiadores Q. Skinner e J. Pocock. Tomando por base a premissa de que a ABE buscava promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus níveis e ramos, nos empenhamos no sentido de demonstrar dois aspectos. O primeiro remete ao *horizonte de expectativas* assumido pelos intelectuais engajados nos debates acerca da educação superior, que projetavam a consolidação do ensino e da pesquisa no regime universitário. Estes intelectuais professavam a crença de que, desse modo, a educação universitária – em contraste com a tradição oriunda do século XIX do ensino estritamente profissionalizante, oferecido por faculdades isoladas – representaria uma elevação da *alta cultura*. Esta, por sua vez, seria capaz de dar força, eficácia e coerência a ações e intervenções na sociedade brasileira ao formar elites, que seriam determinantes para a governança do país. O conceito de elite dirigente, predominante nessa formulação, foi informado por uma noção meritocrática, que elidia as condições de profunda desigualdade social presente na sociedade brasileira. Considerada a fórmula adequada à formação daqueles que desenvolveriam projetos públicos ou privados coerentes com a economia liberal, a educação universitária e científica se constituiria como o preceito eficaz para orientar ações capazes de concretizar o *dever-ser* moderno do Brasil. O segundo aspecto, em estreita sintonia com o primeiro, envolve a elaboração, por parte dessa *intelligentsia*, de maneiras peculiares de falar sobre a educação, formulando *jogos de linguagem*, que articulavam os conhecimentos para servirem de garantia às suas críticas e proposições. Estes jogos se

caracterizaram por mobilizar conceitos oriundos dos discursos científico, econômico e político visando fazer das palavras *atos de fala*, capazes de interferir na forma como se conduziam as políticas educacionais no Brasil. Em outros termos, a um só tempo, considerando o caráter performativo da linguagem, no interior desses jogos de linguagem os intelectuais enunciavam problemas, demarcavam as ações necessárias e buscavam a sua execução, especialmente na formulação da legislação educacional, a partir da aproximação e da conciliação da entidade com as forças políticas hegemônicas no aparelho estatal.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Educação. Intelectuais. Jogos de linguagem. Educação superior. Educação das elites. Discurso educacional.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the discourses enunciated by intellectuals linked to the Brazilian Education Association (ABE) on the subject of higher education between 1924 and 1950. Among the main platforms from which these discourses were disseminated, we highlight the National Education Conferences, held in different Brazilian states and which represented spaces for discussing educational problems, considered by this group of intellectuals as strategic for the country. In this context, the organization of higher education was part of disputes that involved both the intellectuals linked to the ABE and the State, with a view to designing policies and projects aimed at educating the people and the Brazilian elites. Considering the times and places where the discourses were enunciated, it was necessary to investigate which strategies were mobilized by the group to convince its interlocutors of the centrality of policies that would effectively develop higher education in Brazil. The time frame of the research covers the period between the creation of ABE (1924), established as a civil society entity, and the holding of the 10th National Conference on Education (1950), an event that aimed to formulate suggestions for the Law of Guidelines and Bases of National Education, which was being processed in Congress. The main sources used were: the theses presented at the CNEs held over 23 years (1927-1950); the bulletins, surveys, minutes and opinions produced by the association; the Manifesto of the Pioneers of New Education (1932); news from the press of the period; laws and decrees. As a theoretical and methodological guideline, we used the concept of intellectual, developed by Carlos Eduardo Vieira. As a tool for the analysis of educational discourse, we relied on linguistic contextualism, understood as a theory of historical interpretation, which focuses on the analysis of the functioning of language, developed by historians Q. Skinner and J. Pocock. Based on the premise that ABE sought to promote the dissemination and improvement of education in Brazil at all levels and branches, we endeavored to demonstrate two aspects. The first refers to the horizon of expectations assumed by intellectuals engaged in debates about higher education, which projected the consolidation of teaching and research in the university system. These intellectuals professed the belief that, in this way, university education – in contrast to the tradition originating from the 19th century of strictly professionalizing education offered by isolated colleges – would represent an elevation of high culture. This, in turn, would be capable of giving strength, effectiveness and coherence to actions and interventions in Brazilian society by forming elites, who would be decisive for the country's governance. The concept of ruling elite, predominant in this formulation, was informed by a meritocratic notion, which elides the conditions of profound social inequality present in Brazilian society. Considered the appropriate formula for training those who would develop public or private projects consistent with the liberal economy, this university and scientific education would constitute an effective precept for directing actions capable of realizing Brazil's modern duty to be. The second aspect, closely aligned with the first, involves the development, by this intelligentsia, of peculiar ways of talking about education, formulating language games that articulated knowledge to serve as a guarantee for their criticisms and propositions. This game was characterized by mobilizing concepts originating from scientific, economic and political discourses with the aim of turning words into speech acts, capable of influencing the way in which educational policies were conducted in Brazil. In other words, at the same time, considering the performative nature of language, within these language games the intellectuals enunciated problems, demarcated the necessary actions and sought their implementation, especially in the formulation of

educational legislation, based on the entity's approximation and conciliation with the hegemonic political forces in the state apparatus.

Keywords: Brazilian Education Association. Intellectuals. Language games. Higher education. Education of the elites. Educational discourse.

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar los discursos pronunciados por intelectuales vinculados a la Asociación Brasileña de Educación (ABE), relacionados con el tema de la educación superior, entre los años 1924 y 1950. Entre las principales tribunas de difusión de esos discursos, destacamos las Conferencias Nacionales de Educación, realizadas en diferentes estados brasileños y que representaron espacios de discusión sobre problemas educativos, considerados por ese grupo de intelectuales como estratégicos para el país. En ese contexto, la organización de la educación superior fue tema de disputas que involucraron tanto a intelectuales vinculados a la ABE como al Estado, con miras a diseñar políticas y proyectos destinados a la formación del pueblo y las élites brasileñas. Considerando los momentos y lugares de enunciación de los discursos, cabe preguntarse qué estrategias fueron empleadas por el grupo para convencer a sus interlocutores de la centralidad de las políticas que hicieran posible el desarrollo de la educación superior universitaria en Brasil. El marco temporal de la investigación se extiende desde el período de la creación de la ABE (1924), constituida como entidad de la sociedad civil, y la realización de la X Conferencia Nacional de Educación (1950), evento que tuvo como objetivo formular sugerencias para la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que se tramitaba en el Congreso. Las principales fuentes movilizadas fueron: las tesis presentadas en las CNE realizadas a lo largo de 23 años (1927-1950); los boletines, encuestas, actas y dictámenes elaborados por la Asociación; el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación (1932); noticias de la prensa de la época; leyes y decretos. Como orientación teórico-metodológica utilizamos el concepto de intelectual, desarrollado por Carlos Eduardo Vieira. Como instrumento para el análisis del discurso educativo, nos apoyamos en el contextualismo lingüístico, entendido como teoría de la interpretación histórica, que se centra en el análisis del funcionamiento del lenguaje, propuesto por los historiadores Q. Skinner y J. Pocock. Partiendo de la premisa de que la ABE buscaba promover la difusión y mejora de la educación en todos sus niveles y ramas en Brasil, nos esforzamos en demostrar dos aspectos. El primero se refiere al *horizonte de expectativas* asumido por los intelectuales involucrados en los debates sobre la educación superior, que proyectaban la consolidación de la docencia y la investigación en el régimen universitario. Estos intelectuales profesaban la creencia de que, de esa manera, la educación universitaria – en contraste con la tradición del siglo XIX de educación estrictamente profesional, ofrecida por facultades aisladas – representaría una elevación de la *alta cultura*. Esto, a su vez, sería capaz de dar fuerza, eficacia y coherencia a acciones e intervenciones en la sociedad brasileña, mediante la formación de élites, que serían decisivas para la gobernabilidad del país. El concepto de élite gobernante, predominante en esta formulación, fue diseñado por una noción meritocrática, que ocultaba las condiciones de profunda desigualdad social presentes en la sociedad brasileña. Considerada la fórmula adecuada para la formación de quienes desarrollarían proyectos públicos o privados coherentes con la economía liberal, la educación universitaria y científica se constituiría como el precepto eficaz para orientar acciones capaces de realizar el *deber ser* del Brasil moderno. El segundo aspecto, en estrecha armonía con el primero, implica la elaboración, por parte de esa *intelligentsia*, de formas peculiares de hablar sobre educación, formulando *juegos de lenguaje*, que articulaban los conocimientos para servir de garantía a sus críticas y proposiciones. Esos juegos se caracterizaban por movilizar conceptos del discurso científico, económico y político con el objetivo de convertir las palabras en *actos de*

habla, capaces de intervenir en la forma como se conducían las políticas educativas en Brasil. Es decir, considerando el carácter performativo del lenguaje, en esos juegos de lenguaje los intelectuales, al mismo tiempo, enunciaban problemas, demarcaban las acciones necesarias y buscaban su ejecución, especialmente en la formulación de una legislación educativa, basada en la aproximación y conciliación del ente con las fuerzas políticas hegemónicas en el aparato estatal.

Palabras-clave: Asociación Brasileña de Educación. Intelectuales. Juegos de lenguaje. Educación superior. Educación de las élites. Discurso educativo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – JOGOS DE LINGUAGEM QUE CORRELACIONAM OBJETIVOS E ATRIBUTOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	80
FIGURA 2 – LÉXICO DOS DISCURSOS MORAL E CÍVICO.....	87
FIGURA 3 – JOGOS DE LINGUAGEM ACERCA DE AÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL.....	93
FIGURA 4 – REDE INSTITUCIONAL/PROFISSIONAL DE PROFESSORES DOS CURSOS PROMOVIDOS PELA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR DA ABE DE 1926 A 1930.....	104
FIGURA 5 – LÉXICO ACERCA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS DEBATES DO IX CBE (1945)	137
FIGURA 6 - LÉXICO ACERCA DE ATRIBUTOS E FORMAÇÃO DOCENTE	148
FIGURA 7 – ATOS DE FALA LIGADOS À NECESSIDADE DE AÇÃO POLÍTICA.....	151
FIGURA 8 – LÉXICO ACERCA DOS ATRIBUTOS DA ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS EDUCAÇÃO E ECONOMIA	164
FIGURA 9 – LÉXICO REFERENTE À EDUCAÇÃO SUPERIOR UNIVERSITÁRIA (1950)	297
FIGURA 10 – VOCABULÁRIO DE RÔMULO ALMEIDA QUE RELACIONAVA O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA AO DESENVOLVIMENTO DA ECONOMIA LIBERAL (1950)	300

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INTELLECTUAIS ENVOLVIDOS NA ABE NOS PRIMEIROS ANOS DE SUA CRIAÇÃO	50
QUADRO 2 – OBJETIVOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	53
QUADRO 3 – CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ABE (1927-1967).....	54
QUADRO 4 – SOCIABILIDADE DOS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE (1928).....	58
QUADRO 5 – FORMAÇÃO DOS INTELLECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950).....	59
QUADRO 6 – REDE DE SOCIEDADES CIENTÍFICAS DOS INTELLECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)	69
QUADRO 7 – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DO GRUPO DE ABEANOS ENGAJADOS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950).....	70
QUADRO 8 – DISCIPLINAS MINISTRADAS PELO GRUPO DE ABEANOS (1927-1950)...	74
QUADRO 9 – CONCEITOS ANTITÉTICOS QUE SE CONTRAPUNHAM NOS DISCURSOS REFERENTES À EDUCAÇÃO E O REGIME DE GOVERNO.....	78
QUADRO 10 – ATOS DE FALA QUE SOLICITAVAM AÇÕES EFETIVAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA	82
QUADRO 11 – LÉXICO DO CAMPO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS	87
QUADRO 12 – ATOS DE FALA ACERCA DA PREMÊNIA DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, POLÍTICA E DEMOCRÁTICA.....	89
QUADRO 13 – ATOS DE FALA CRÍTICOS REFERENTES AOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E ÀS PROPOSTAS DE SOLUÇÕES	94
QUADRO 14 – INTELLECTUAIS BRASILEIROS QUE MINISTRARAM OS CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA SETS DA ABE (1926 – 1928)	100
QUADRO 15 – INTELLECTUAIS BRASILEIROS QUE MINISTRARAM CURSOS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA SETS DA ABE NO ANO DE 1929.....	101
QUADRO 16 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (SES) DA ABE (1930).....	105
QUADRO 17 – LÉXICO MOBILIZADO PELA ABE PARA DIVULGAR AS AÇÕES DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR (1926 A 1930).....	118

QUADRO 18 – ATOS DE FALA ACERCA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL PROFERIDOS POR TOBIAS MOSCOSO (1928).....	130
QUADRO 19 – EXEMPLO DE MODELOS UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS (1934) .	173
QUADRO 20 – QUANTIDADE DE ESTUDANTES DIPLOMADOS NOS CURSOS DA UDF EM 1938.	195
QUADRO 21 – ATOS DE FALA QUE INFORMAVAM AÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA ABE	205
QUADRO 22 – INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS NO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1945)	205
QUADRO 23 – ATOS DE FALA ACERCA DOS PROBLEMAS NO ANTEPROJETO DA LDBEN, DAS PROPOSIÇÕES APRESENTADAS PELA ABE E A ESTRATÉGIA DISCURSIVA DA CONCILIAÇÃO	242
QUADRO 24 – MOBILIZAÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS PRÓPRIOS DAS LINGUAGENS EDUCACIONAL, POLÍTICO-JURÍDICA E DO CAMPO DA ECONOMIA	243
QUADRO 25 – ATOS DE FALA DE PASCHOAL LEMME RELACIONADOS À X CNE (1950)	261
QUADRO 26 – ATOS DE FALA ACERCA DA NECESSIDADE DE REORGANIZAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA NO BRASIL (1950)	264
QUADRO 27 – ATOS DE FALA QUE SOLICITAVAM COMPONENTES NECESSÁRIOS À REORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDICO (1950)	265
QUADRO 28 – ATOS DE FALA ACERCA DA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ENGENHARIA NO BRASIL (1950).....	276
QUADRO 29 – ATOS DE FALA CRÍTICOS ACERCA DO MODELO DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE ENGENHARIA NO BRASIL (1950)	277
QUADRO 30 – PARES DE TERMOS CORRELATOS NO DELINEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE ENGENHARIA E MEDICINA NA X CNE (1950).....	280
QUADRO 31– MOBILIZAÇÃO DE LÉXICOS EDUCACIONAIS E OS RELACIONADOS À ECONOMIA LIBERAL/TRABALHO	281
QUADRO 32 – MODELOS DE INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS QUE MANTINHAM A TRADIÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950).....	284
QUADRO 33 – ATOS DE FALA CRÍTICOS AO GOVERNO E Á LEGISLAÇÃO SOBRE AS INCONSISTÊNCIAS QUE CAUSAVAM DÚVIDAS, PROBLEMAS E LIMITAÇÕES À AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950).....	287

QUADRO 34 – ATOS DE FALA QUE RECLAMAVAM A EFETIVAÇÃO VIA LEGISLAÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950).....	292
QUADRO 35 – ATOS DE FALA CRÍTICOS À SITUAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL (1950).....	301
QUADRO 36 – ATOS DE FALA ACERCA DE AÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS	302
QUADRO 37 – VOCABULÁRIO PROGNÓSTICO DOS RESULTADOS DO INVESTIMENTO PÚBLICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA (1950).....	302

LISTA DE SIGLAS

ABC	ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS
ABI	ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IMPRENSA
ABL	ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS
ANL	ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA
ANM	ALIANÇA NACIONAL DE MULHERES
CAPES	COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR
CBPE	CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
CBPF	CENTRO BRASILEIRO DE PESQUISAS FÍSICAS
CLAPCS	CENTRO LATINO-AMERICANO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CNEs	CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
CRPEs	CENTROS REGIONAIS DE PESQUISAS EDUCACIONAIS
CTA	CENTRO TÉCNICO ADMINISTRATIVO
DASP	DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DO SETOR PÚBLICO
DNER	DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTRADAS DE RODAGEM
FEB	FORÇAS EXPEDICIONÁRIAS BRASILEIRAS
FFCL	FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS
FFLCH	FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
FNSE	FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES DE EDUCAÇÃO
GPHIE	GRUPO DE PESQUISA HISTÓRIA INTELLECTUAL E EDUCAÇÃO
I CNE	PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IC	INICIAÇÃO CIENTÍFICA
IHG/RN	INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE
IHGB	INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO
IHGP	INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO PARANAENSE
IHGRS	INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO SUL
II CNE	SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
III CNE	TERCEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
ISA	<i>INTERNATIONAL SOCIOLOGICAL ASSOCIATION</i>
ISOP	INSTITUTO DE SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

ITA	INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA
IV CNE	QUARTA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
IX CBE	NONO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PCB	PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL
PPGE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PUC	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
SBPC	SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA
SES	SEÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
SETS	SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR
UB	UNIVERSIDADE DO BRASIL
UDF	UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UMG	UNIVERSIDADE DE MINAS GERAIS
UnB	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES
URJ	UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
V CNE	QUINTA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
VI CNE	SEXTO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
VII CNE	SÉTIMO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
VIII CBE	OITAVO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
X CNE	DÉCIMA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
XI CNE	DÉCIMA PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
XII CNE	DÉCIMA SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
XIII CNE	DÉCIMO TERCEIRO CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA NOS DEBATES DOS INTELECTUAIS ABEANOS	41
1. 1 A ABE e as Conferências Nacionais de Educação	44
1. 2 Especialistas em educação: perfil dos abeanos nos debates sobre a educação superior (1927-1950)	59
1. 3 Atos de fala e jogos de linguagem nos discursos dos intelectuais vinculados à ABE	77
1. 4 Intelectuais e a educação universitária da ABE (1926-1930)	95
1. 5 Linguagem privilegiada nos discursos sobre a educação universitária da ABE (décadas de 1920 e 1930)	114
2 A ABE E O ESTADO: TENSÕES EM TORNO DO CONCEITO DE UNIVERSIDADE	122
2. 1 Educação Política: conceito estratégico para a elevação cultural do Brasil	122
2. 2 Ministério da Educação: um horizonte para a expansão da educação superior e da pesquisa científica brasileira	138
2. 3 Ciência e <i>Altos Estudos</i> para a formação das elites nacionais	157
2. 4 Plano de ação e condição política: a busca por adaptação	166
2. 5 Universidade Técnica Federal: uma criação sob contestação	171
3 AÇÃO DE ESPECIALISTAS EDUCACIONAIS EM PROL DO ENSINO SUPERIOR	179
3. 1 Universidade planejada e a concretização possível	179
3. 2 Universidade do Brasil: o modelo do Estado	196
3. 3 Cenário favorável à defesa da educação democrática	203
3. 4 Intelectuais cientistas: a busca por um <i>Brasil melhor</i>	221
4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE: O RETORNO AO CENTRO DOS DEBATES NACIONAIS DA ABE (1950)	230
4. 1 X Conferência Nacional de Educação (1950): organização e objetivos	231
4. 2 À margem da X Conferência Nacional de Educação	246
4. 3 Organização do ensino superior de medicina e de engenharia na X CNE (1950)	262
4. 4 Autonomia da universidade: a busca por equilíbrio entre universidade e Estado	282

4. 5 Financiamento da universidade: a responsabilidade da União	293
CONCLUSÕES.....	305
FONTES	316
REFERÊNCIAS	335
APÊNDICE 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA, VIAGENS INTERNACIONAIS, AGREMIÇÕES DOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)	345
APÊNDICE 2 – PRODUÇÃO INTELECTUAL, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CARGOS DOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)	362

INTRODUÇÃO

Na Primeira Conferência Nacional de Educação (I CNE) organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada no ano de 1927 na cidade de Curitiba, Paraná, a defesa da pesquisa científica se expressou especialmente no discurso de Amoroso Costa, que expôs a interpretação que grande parte da intelectualidade abeana¹ tinha sobre a importância social do cientista e do desenvolvimento da ciência no Brasil:

O que há de essencial na pesquisa científica é a inspiração idealista que ela é eminentemente apta a desenvolver. Mais do que descobridores, os que a ela se consagram são mestres da humanidade, para os quais nada existe de comparável ao culto da verdade e da beleza. Amparar o seu esforço, pois, é preparar um mundo melhor (ABE, I CNE, 1927, p. 337).

Este enunciado foi, na década de 1920, um dos pontos de partida da Seção de Ensino Técnico e Superior² (SETS) da ABE, na defesa do fortalecimento da pesquisa científica na educação universitária brasileira.

Nesse cenário, em que a pesquisa científica estava restrita a laboratórios como o Instituto Oswaldo Cruz, o Observatório Nacional, o Museu Nacional, sem grande impacto nos cursos superiores existentes, quais fatores limitavam a iniciativa pública no fomento à pesquisa científica universitária? Esta inquietação me fez buscar algumas respostas além daquelas obtidas nas minhas pesquisas de Iniciação Científica (IC) e de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela UFPR, finalizadas em 2017 – estudos estes que, na ocasião, se limitavam à análise da organização e da realização da I CNE (1927).

No novo percurso de investigação ao qual me propus, a participação no Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE/UFPR) contribuiu, em grande medida, para o aprofundamento dos estudos que seguiram em 2019, no âmbito do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Nessa etapa, após uma mudança no projeto inicial, tive contato com as fontes do inquérito da ABE (1929), documento que trata do ensino superior brasileiro na perspectiva de um grupo de intelectuais reunidos na

¹ O termo abeano(a) utilizado neste trabalho serve para designar os intelectuais que atuavam na ABE e foi apropriado de documentos produzidos pela Associação, nos quais identificamos que os membros da Associação assim se autointitulavam.

² A partir de 1930, algumas fontes da ABE e de jornais locais passaram a nomear a SETS também como Seção de Ensino Superior (SES).

Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. Encontrava-se nesse documento boa parte das respostas às questões que me inquietavam, e estas, por sua vez, perpassaram, juntamente com outras, a dissertação de mestrado que defendi em 2021, intitulada *O problema universitário no inquérito da Associação Brasileira de Educação: concepções de universidade em disputa na década de 1920*.

No mesmo ano de defesa da dissertação, iniciei o Doutorado em Educação no PPGE/UFPR, não menos inquieta com as questões relacionadas à ciência, à universidade e ao ensino superior. O desafio tornou-se, pois, mais amplo. A análise não se limitaria apenas às primeiras CNEs ou ao inquérito da ABE, mas a todas aquelas realizadas até o ano de 1950, quando, na X CNE, os temas da educação superior e da universidade retornaram ao centro dos debates nacionais, após um período em que estiveram à margem. Entraram em cena novos atores, contextos, visões de mundo e disputas em torno do destino da educação nacional, que seria delineado especialmente com a formulação da Lei de Diretrizes e Bases, tema central do evento de 1950.

Nesse sentido, o problema que esta tese busca responder é o seguinte: Quais estratégias discursivas foram mobilizadas pelo grupo de intelectuais que atuou especialmente nas CNEs da ABE entre 1927-1950, para convencer os seus interlocutores da centralidade de políticas que efetivassem o desenvolvimento da educação superior universitária no Brasil? Em outros termos, como se estruturava o jogo de linguagem praticado nesse debate, considerando os léxicos mobilizados e as intenções dos seus enunciadores? Na expressão celebrizada pelo historiador Quentin Skinner, o que os intelectuais abeanos *estavam fazendo* ao usar a linguagem disponível no período a favor de suas teses?

De modo geral, esta tese objetiva analisar os discursos enunciados pelos intelectuais vinculados à Associação Brasileira de Educação (ABE), relacionados ao tema da educação superior, entre os anos de 1924 e 1950. Nesse quadro, a organização do ensino superior fez parte de disputas que envolveram tanto os intelectuais vinculados à ABE como o Estado, na perspectiva de projetar políticas e projetos que visavam a formação do povo e das elites brasileiras. De maneira específica, a tese tem por objetivos: 1) analisar o perfil sociocultural dos principais intelectuais envolvidos nos debates sobre a temática e os atributos que lhes conferiam o protagonismo nas discussões educacionais; 2) interpretar o projeto formulado pelos intelectuais ligados à ABE para desenvolver a educação superior no Brasil; 3) analisar

o que estes agentes buscavam legitimar (ou o que eles *estavam fazendo*) ao usar diferentes conceitos no interior de um jogo de linguagem que estruturou os discursos sobre os projetos de educação política, educação científica, educação superior e universidade, enunciados, sobretudo, nas Conferências Nacionais de Educação; 4) problematizar as estratégias da ABE para convencer a sociedade e o poder público sobre a necessidade de reformas voltadas à educação nacional, especialmente a educação superior universitária e científica; 5) relacionar os intelectuais envolvidos nos debates, seus discursos e suas ações político-educacionais entre os anos de 1924 e 1950.

Assim, ao longo da pesquisa formulamos a tese que defendemos, a qual se estrutura da seguinte forma: tomando por base a premissa de que a ABE buscava promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus níveis e ramos, nos empenhamos no sentido de demonstrar dois aspectos. O primeiro remete ao *horizonte de expectativas* assumido pelos intelectuais engajados nos debates acerca da educação superior, que projetavam a consolidação do ensino e da pesquisa no regime universitário. Estes intelectuais professavam a crença de que, desse modo, a educação universitária – em contraste com a tradição oriunda do século XIX, de ensino estritamente profissionalizante oferecido por faculdades isoladas – representaria uma elevação da *alta cultura*. Esta, por sua vez, seria capaz de dar força, eficácia e coerência a ações e intervenções na sociedade brasileira ao formar elites, que seriam determinantes para governança do país. O conceito de elite dirigente, predominante nessa formulação, foi informado por uma noção meritocrática, que elidia as condições de profunda desigualdade social presentes na sociedade brasileira. Considerada a fórmula adequada à formação daqueles que desenvolveriam projetos públicos ou privados coerentes com a economia liberal, a educação universitária e científica se constituiria como o preceito eficaz para orientar ações capazes de concretizar o *dever-ser* moderno do Brasil. O segundo aspecto, em estreita sintonia com o primeiro, envolve a elaboração, por parte dessa *intelligentsia*, de maneiras peculiares de falar sobre a educação, formulando *jogos de linguagem*, que articulavam os conhecimentos para servirem de garantia às suas críticas e proposições. Estes jogos se caracterizaram por mobilizar conceitos oriundos dos discursos científico, econômico e político, visando fazer das palavras *atos de fala*, capazes de interferir na forma como se conduziam as políticas educacionais no Brasil. Em outros termos, a um só tempo, considerando o caráter performativo da linguagem,

no interior desses jogos de linguagem os intelectuais enunciavam problemas, demarcavam as ações necessárias e buscavam a sua execução, especialmente na formulação da legislação educacional, a partir da aproximação e da conciliação da entidade com as forças políticas hegemônicas no aparelho estatal.

Ao mesmo tempo em que controlavam estrategicamente as críticas, postulavam a centralidade do Estado na efetivação política de seus projetos, considerados modernos e estruturados por intelectuais especialistas em educação.

Em seus discursos, por vezes, esses intelectuais se apoiavam em autores consagrados para descrever e explicar os mecanismos de seu próprio argumento. Esta estratégia trazia à luz pressuposições sobre as quais repousava a linguagem de outros agentes – intelectuais, cientistas, juristas, políticos e escritores –, e servia como uma forma de explicação e validação das enunciações abeanas. Pode-se exemplificar esse mecanismo nos termos de Pocock (2003), quando destaca:

Se, na terminologia de Collingwood, ele aprendeu a ‘repensar os pensamentos’ de terceiros, a linguagem na qual ele reitera as enunciações desses terceiros não será a que eles usam, mas a sua própria. Ela será explicativa no sentido de buscar constantemente tornar explícito o implícito, trazer à luz pressuposições sobre as quais repousava a linguagem dos outros, rastrear e pôr em palavras implicações e insinuações que, no texto original, podem ter permanecido não-ditas (POCOCK, 2003, p. 34).

Além do empenho em tornar evidente a necessidade de uma adequada condução das políticas públicas voltadas à expansão e à qualificação do ensino superior universitário, a maioria desses intelectuais mantinha constante interlocução com diferentes grupos políticos na busca pela efetivação de seus projetos. Nessa relação existiam alinhamentos e, também, divergências entre a ABE e o Estado, motivados, sobretudo, pela oscilação das forças político-ideológicas no decorrer do período. A inconstância destas forças fez com que, em alguns momentos, fosse possível a efetivação de propostas abeanas e, em outros, estas fossem inviabilizadas.

Delineado este horizonte, para a construção deste estudo recorreremos a um conjunto de fontes³ do acervo da ABE, em especial às teses defendidas nas conferências nacionais, que nos foi disponibilizado pela instituição, com sede na Rua México, n. 11, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

No arquivo da ABE, investigamos um amplo *corpus* documental que a instituição produziu e conservou. Este acervo, fundamental por aquilo que nos revela,

³ A fim de facilitar a leitura, optamos pela atualização ortográfica das citações de documentos históricos.

preserva diversas possibilidades de reavivamento das memórias da Associação, do grupo de intelectuais que a compôs e, sobretudo, possibilita a pesquisa histórica sobre o papel desempenhado por esta instituição centenária (1924-2024), que representou o principal polo dinamizador do debate sobre o lugar estratégico da educação no projeto de desenvolvimento do país, entre as décadas de 1920 e 1950.

Considerando-se o objeto de estudo e a relação que permeia o processo de localização, reconhecimento e seleção das fontes, empreendemos também pesquisa em diferentes acervos digitais. Nessa perspectiva, rastreamos as notícias relacionadas à ABE, às Conferências Nacionais de Educação e aos intelectuais abeanos protagonistas nos debates sobre a educação superior no Brasil. Entre os principais acervos pesquisados destacam-se os da Hemeroteca Digital Brasileira, do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), do Arquivo Anísio Teixeira e do Museu Virtual da Educação, que preserva digitalmente boa parte do acervo da ABE.

Os intelectuais que exerciam papel de destaque nos debates político-educacionais faziam uso de léxicos, em grande medida relacionados aos saberes técnico-científicos formados nos campos da engenharia, da medicina, do direito e de conhecimentos humanistas e sociológicos que visavam, sobretudo, a consolidação de projetos de renovação da educação brasileira.

Nessa perspectiva, em 1924, por intermédio de um grupo de intelectuais liderados por Heitor Lyra da Silva, fundou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE). Constituída como entidade da sociedade civil e inspirada no modelo da *National Education Association*⁴, a ABE congregava projetos que objetivavam a organização da educação brasileira, desde o ensino primário até o superior

⁴ A *National Education Association* (NEA) foi fundada em 1857, nos Estados Unidos da América (EUA). Funcionou como um fórum de debates educacionais, com o objetivo de impulsionar o movimento pela escola pública nos EUA. Entre as questões discutidas estavam a organização e a administração escolar, o currículo e algumas questões pedagógicas. Em 1895, a NEA lançou o seu mais famoso documento, conhecido como Relatório da Comissão dos Dez, que preconizava o aumento das disciplinas a serem ministradas no currículo e um programa ampliado de estudos (URBAN, 2016, p. 123, tradução nossa, adaptada). Citação original: Founded in 1857, the National Education Association - NEA - functioned through the end of the nineteenth century mainly as a forum for the school promotion plans of the leaders of America's developing public school movement. NEA was, in the main, a rhetorical outlet for these leaders and their plans until the early twentieth century (WESLEY, 1957). In pursuing this function, the NEA was a place where many of the issues of significance in education in the nineteenth century were discussed and debated, if not decided. These issues included the purposes of public education, the organizational forms it would take, the curriculum, the administration of schools and school systems, and some matters of pedagogy. A most famous document produced by the NEA was its Committee of Ten report, in 1895, which advocated an increase in the subjects to be taught in the high school curriculum but continued to stress the notion of a broadened program of academic studies as the core of the high school curriculum (URBAN, 2016, p. 123).

(CARVALHO, 1998). Por intermédio da entidade e de suas conferências nacionais, muitos intelectuais difundiam saberes científicos ligados a seus campos de conhecimento acadêmico e profissional, transcendendo-os muitas vezes ao se debruçarem sobre questões sociais. De acordo com Vieira (2008), eles detinham competência com a palavra, com o discurso e ocupavam púlpitos valorizados na imprensa, no Estado e nas instituições de ensino (VIEIRA, 2008, p. 74).

Entre os debates sobre os problemas educacionais suscitados no âmbito da Associação estavam os relacionados ao ensino superior e ao modelo universitário em construção no Brasil. Estas temáticas foram objeto de reflexão e de formulação de proposições por parte da elite intelectual da ABE vinculada à sua Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS). Esta, a partir de 1930, passou a ser nomeada também como Seção de Ensino Superior (SES).

Na segunda metade da década de 1920, essas questões, embora não fossem o foco central das discussões realizadas nas conferências nacionais, estiveram presentes nos discursos abeanos, particularmente entre os intelectuais engajados no desenvolvimento do que eles denominavam *alta cultura* do país. O uso e a valorização do conceito de *alta cultura* revela o caráter elitista dessa intelectualidade. Não era incomum desconsiderar a cultura popular e, por extensão, sobrevalorizar os conhecimentos obtidos através de estudos acadêmicos, literários e científicos, os quais, segundo essa percepção, proporcionavam aos indivíduos um capital cultural que os habilitava a atuarem na problematização e na construção da sociedade brasileira.

Nesse cenário, uma parte da elite intelectual abeana se representava como preparada para analisar a situação da educação superior no Brasil e formular as reformas consideradas por ela como necessárias. Suas ideias se expressaram tanto em conferências educacionais quanto nos inquéritos organizados, respectivamente, pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), em 1926, sob a direção de Fernando de Azevedo e, em 1928, pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Em 1929, a ABE publicou o seu inquérito *O problema universitário brasileiro* (ABE, INQUÉRITO, 1929), incorporando a ele a seção do inquérito realizado pelo OESP⁵, sobre os aspectos do

⁵ Em seu conteúdo, o inquérito do OESP foi elaborado em três seções: a primeira, dedicada ao ensino primário e normal; a segunda, dedicada ao ensino técnico e profissional (ARAÚJO, 2008); a terceira, destinada ao ensino secundário e superior, contando com sete teses defendidas respectivamente por Fernando de Azevedo, Arthur Neiva, Mario de Souza Lima, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Theodoro Ramos (ABE, INQUÉRITO, 1929).

ensino superior. Demarcavam-se nesse importante documento as balizas traçadas pela ABE para uma possível reorganização da universidade brasileira, a partir de concepções consideradas modernas.

Diante do exposto, para a organização deste estudo buscamos observar como as teses defendidas nas diferentes CNEs contribuem para elucidar as questões que nos propomos responder. Na primeira delas, realizada em Curitiba, Paraná, no ano de 1927, entendemos que o ponto de partida para a abertura do debate, no que se refere à educação superior, foi a tese de Amoroso Costa sobre a universidade e a pesquisa científica. Outra tese importante nessa conferência foi a defesa, por parte de Ferdinando Labouriau, da criação de um Ministério da Educação Nacional, como órgão capaz de organizar e viabilizar o ensino em todos os graus, inclusive o superior, de forma ampla e englobando todo o território nacional. Entre outros aspectos, planejou-se, com tal ministério, tornar realidade a criação de escolas normais superiores e o desenvolvimento de pesquisa científica institucionalizada na universidade.

Na II CNE, realizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, no ano de 1928, entre os temas abordados destacaram-se como relevantes a esta pesquisa os discursos sobre a educação política, o ensino superior e as conclusões do inquérito *O problema universitário brasileiro* (ABE, INQUÉRITO, 1929), que foram aprovadas de forma unânime pelos conferencistas. Tal ação representou um importante marco da presença da ABE nos debates e disputas em torno da universidade e da pesquisa científica brasileira.

No que se refere à III Conferência Nacional de Educação (III CNE), realizada em 1929, em São Paulo, com foco nas discussões em torno do ensino secundário, mesmo que o ensino superior não se encontrasse entre os temas privilegiados, nos concentramos na análise dos discursos que abordaram a função propedêutica do secundário para o subsequente avanço nos estudos superiores e, também, naqueles que destacaram as contribuições da ciência para o desenvolvimento do país.

Entre as fontes localizadas sobre a IV Conferência Nacional de Educação (IV CNE), realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, cujo presidente foi Fernando Magalhães – à época reitor da Universidade do Rio de Janeiro – percebe-se que o tema do ensino superior esteve longe do centro das discussões. Os debates centraram-se nas diretrizes da educação popular e no enriquecimento e padronização

das estatísticas escolares brasileiras. Neles, não localizamos discussões sistematizadas acerca da educação superior e/ou da universidade.

A V Conferência Nacional de Educação (V CNE), realizada em Niterói, teve entre os seus objetivos o de apreciar as sugestões de políticas e planos de educação nacional para o anteprojeto da Constituição. Na conferência foi elaborado o anteprojeto do capítulo da educação e o esboço de um plano nacional de educação, no qual o tema da universidade, embora não fosse central, apareceu de forma pontual ao se destacar a função da instituição de elaborar, transmitir e divulgar a ciência.

No VI, VII e VIII eventos nacionais da ABE, os temas que envolvem a universidade e a formação superior se distanciaram ainda mais do núcleo dos debates, ainda que perpassassem, eventualmente, as discussões de outras temáticas.

Além disso, após a VII CNE, realizada em 1935, no Rio de Janeiro, houve um intervalo de sete anos até que o VIII Congresso Brasileiro de Educação (VIII CBE) fosse realizado pela ABE em 1942, na cidade de Goiânia (GO), evento que centrou as suas discussões em torno da educação primária das populações rurais. Essa descontinuidade nos eventos da ABE não significou a suspensão dos debates sobre o ensino superior, mas é um indício da presença de forças que dificultaram a realização das conferências nacionais. Após três anos da realização do VIII CBE, ocorreu o IX Congresso Brasileiro de Educação (IX CBE) em 1945; cinco anos depois, em 1950, organizou-se a X Conferência Nacional de Educação (X CNE); quatro anos mais tarde, em 1954, deu-se a XI Conferência Nacional de Educação (XI CNE); dois anos depois, em 1956, ocorreu a XII Conferência Nacional de Educação (XII CNE); e, após onze anos, em 1967, organizou-se o XIII Congresso Nacional de Educação (XIII CNE), último evento nacional da ABE.

No IX Congresso Brasileiro de Educação (IX CBE), realizado no Rio de Janeiro em 1945, no contexto de declínio do Estado Novo, adotou-se como tema central de debates a educação democrática, no qual se abordou, de modo indireto: a necessidade de criação de universidades no meio rural; o fortalecimento da educação científica para habilitar o povo a pensar na ciência em termos de bem-estar social; a indispensabilidade do ensino das ciências sociais, especialmente da sociologia; e a relação entre o desenvolvimento científico e a manutenção da democracia institucional e política no Brasil.

Depois de mais de duas décadas à margem dos temas privilegiados das CNEs, a educação superior, com ênfase na questão da autonomia da universidade, figurou na X Conferência Nacional de Educação, em 1950. Nesse evento, o protagonismo nos debates foi substantivamente alterado, pois novos atores surgiram, se compararmos com aqueles que se destacaram no inquérito da ABE, apresentado na II CNE (1928).

A X Conferência Nacional de Educação (X CNE), realizada no Rio de Janeiro em 1950, teve como tema e objetivo principal a elaboração de sugestões da ABE para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo projeto inicial fora encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948. Passados 22 anos sem figurar entre os temas de debates dos eventos nacionais da ABE, a educação superior, o investimento e a autonomia da universidade destacaram-se como pautas do cronograma das discussões do certame, o que não ocorria desde a apresentação e votação das conclusões do inquérito da ABE, em 1928, na plenária da II CNE. Além disso, em meio aos temas que envolviam ponderações sobre a forma de governo adequada ao desenvolvimento educacional do país, inclusive o superior – assim como no IX CBE –, a democracia continuou sendo uma bandeira hasteada pela ABE na X CNE.

Considerando o movimento do debate sobre o ensino superior e a universidade nas conferências nacionais da ABE, o recorte temporal da pesquisa compreende o período delimitado entre a criação da ABE (1924) – constituída como entidade da sociedade civil que objetivava promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação desde o ensino primário até o superior – e a realização da X Conferência Nacional de Educação (1950), evento que teve como propósito a formulação de sugestões à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que tramitava no Congresso Nacional. Nesse certame, entram em cena novos atores, quase todos agentes públicos engajados tanto na educação quanto na política nacional, que faziam uso do discurso como um mecanismo de formulação e incorporação de diretrizes abeanas na LDBEN.

Definimos a limitação do recorte temporal em 1950, na ocasião da XCNE, uma vez que nas três conferências seguintes, somente a XIII, de 1967, retoma o debate sobre a relação entre ciência, tecnologia e universidade. Contudo, essa retomada ocorreu em um novo contexto, totalmente alterado pela ditadura civil militar instaurada em 1964, que provocou alterações significativas, tanto na entidade ABE como no perfil

de suas lideranças. No campo educacional, a partir de 1955, a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), no interior da estrutura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), representou um deslocamento do debate sobre a educação no Brasil que escapa ao escopo desta pesquisa. Sendo assim, o debate abeano no período posterior a 1950, necessitará de um tratamento analítico próprio e adaptado ao novo cenário político e educacional que esta tese não pretende realizar.

Em função dos objetivos desta pesquisa, buscamos diferentes bibliografias que nos auxiliassem na compreensão do tema e na construção de uma inteligibilidade dos diferentes contextos que perpassaram os discursos referentes à educação superior no Brasil. Nesta perspectiva, Angela Maria Alonso (2000), na tese *Ideias em Movimento: a geração 70 na crise do Brasil-Império*, demonstra que os núcleos político-intelectuais formados por alunos das faculdades imperiais no fim dos anos de 1880 tinham as características de congregar indivíduos com orientação intelectual “discrepantes do cânon imperial e com atividade política de contestação ao Império” (ALONSO, 2000, p. 87). A lógica do apadrinhamento beneficiava os indivíduos que demonstravam talento através da produção de artigos e de crítica política. Esse mecanismo podia garantir a nomeação a cargos no ensino, no executivo e no judiciário. Contudo, a ascensão ao parlamento e à burocracia era difícil para quem não tinha laços com a elite imperial. Sozinho, o diploma não garantia o bom emprego, e “frequentemente os primeiros colocados nos concursos eram preteridos pelos melhores nomes de família” (ALONSO, 2000, p. 84).

Dominichi Miranda de Sá (2006), na obra *A ciência como profissão: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935)*, evidencia que, com essa geração de intelectuais “nasceu a ideia de que nunca se tinha feito, até o limiar do século XX, ciência original no país” (SÁ, 2006, p. 184). Nesse período, houve um fortalecimento da ideia da linguagem não como um ornamento que vestia o pensamento, mas como “o veículo da realidade, a condutora das evidências” (SÁ, 2006, p. 183). Segundo a autora, na vida social de intelectuais, “não se pode pretender ser o que não se aparenta, sob pena de um indivíduo não gozar adequadamente do status que o seu tipo social representa publicamente” (SÁ, 2006, p. 21).

Roque Spencer Maciel de Barros (1986), em *A ilustração brasileira e a ideia de universidade*, apresenta as concepções de universidade no Brasil nas duas últimas décadas do século XIX – momento brasileiro caracterizado pelo autor como

semelhante ao Iluminismo Europeu do século XVIII –, o papel dos intelectuais na sociedade brasileira daquele período e o seu protagonismo no movimento que mantinha uma forte confiança no poder da ciência.

Marta Carvalho (1998), na obra *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho – 1924-1931*, evidencia o engajamento da ABE na chamada causa educacional, decorrente do entendimento de que a educação devia se alinhar às necessidades da sociedade industrial. Um indício dessa concepção foi a preocupação em separar a educação primária para o povo a ser *conduzido*, e a secundária e superior, para as elites *condutoras*.

Fávero (2000), com o livro *Universidade e poder*, demonstra a problemática da universidade no Brasil e a sua relação com a estrutura de poder no período de 1930 a 1945; evidencia que o simples significado de um decreto não é suficiente para captarmos a intencionalidade das medidas, visto que é parte de uma realidade permeada por contradições e disputas. Conforme a autora, “a criação de uma instituição de ensino é um projeto não somente técnico, científico e cultural, mas também um projeto ideológico, resultante da tomada de consciência do real, à luz do qual se apresenta como oportuno e viável” (FÁVERO, 2000, p. 10).

Cunha (1986), com a obra *A universidade temporã*, aponta a universidade no Brasil como um modelo de organização do ensino superior destinado, não sem contradições, à inculcação dos saberes dominantes de cada período.

Mendonça (2002), com o livro *Anísio Teixeira e a universidade de educação*, explicita a relação entre universidade e formação docente, ressaltando as dificuldades de valorização dos professores em determinados contextos históricos, quando a vontade política não se compromete, de fato, com as questões básicas de educação. A autora também demonstra a relação entre a vida de Anísio Teixeira e os contextos político-educacionais nos quais o intelectual estava inserido e, especialmente, a concepção de universidade que informou a experiência da UDF entre 1932 e 1935.

Por sua vez, Campos (2008), na obra *Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)*, demonstra o engajamento da intelectualidade paranaense na implementação da Universidade do Estado do Paraná, em 1912. O autor evidencia que os projetos desta universidade foram arquitetados em um contexto de disputas entre diferentes modelos universitários, especialmente entre as concepções humboldtiana, napoleônica e católica, além de expor como se deu o

processo de reinstitucionalização da Universidade do Paraná, em 1946, e a sua transformação, em 1950, em Universidade Federal do Paraná.

Bontempi Junior (2019a), na obra *Histórias de intelectuais, suas ideias e ações na imprensa e na educação paulista (século XX)*, evidencia que, no inquérito da SETS da ABE (1928/1929), a criação de uma universidade nacional se deu a partir do pensamento nacionalista de Alberto Torres, enquanto o inquérito de OESP (1926) se baseou no regionalismo de Júlio de Mesquita Filho, com a defesa da fundação de uma universidade paulista, cuja estrutura de seu projeto, definida no Decreto nº 6.283/1934 (SÃO PAULO, 1934), não expressava um consenso, mas sim o desejo de um grupo de intelectuais de criar uma universidade que não correspondesse às crenças enraizadas nos antigos interesses de formação e de sociabilidade.

Valério (2013), ao abordar a questão do ensino secundário a partir da relação entre Estado e sociedade no período de 1928 e 1942, apresenta: as ações da ABE no processo de elaboração de política educacional para o ensino secundário no Brasil; os agentes que lideravam reformas e intervieram nas políticas públicas do período; e os conflitos e a permeabilidade do Estado em relação às reivindicações de intelectuais da ABE na primeira fase do regime getulista.

Por seu turno, Vieira (2017), no estudo *Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967)*, explicita que a estruturação do discurso educacional se formou a partir da combinação de termos próprios de jogos de linguagem praticados nos contextos dos discursos médico, religioso, político, científico e econômico. Os termos, ao serem absorvidos pelo discurso educacional, ganharam novos significados e usos no jogo de linguagem. Segundo o autor:

[...] expressões originárias do léxico religioso (vocação, missão ou sacerdócio) e médico (higiene ou saneamento), com forte presença nos anos de 1920 a 1930, paulatinamente cedem espaço para palavras oriundas do discurso científico (aprendizagem, natureza, sociedade ou indivíduo) e econômico (desenvolvimento ou profissionalização), que passam a pontificar na formação do discurso educacional nos anos de 1950 a 1960. Entretanto, os termos oriundos da linguagem política (cidadania, república ou ordem) perpassam e se mantêm frequentes ao longo de todo o período estudado (VIEIRA, 2017, p. 30).

Em outro trabalho, Vieira (2019) explicita o conceito de democracia nos discursos enunciados na IX CNE (1945). Nesse estudo o autor demonstra a omissão da ABE em relação à crítica do autoritarismo no Estado Novo, evidenciando que, no evento, a Associação não manteve uma atuação autônoma, mas de dependência do Estado.

Em mais uma contribuição, Vieira (2021) demonstra as relações e as variações semânticas dos conceitos de independência, democracia e formação do povo brasileiro, com base na análise do discurso enunciado pela ABE entre os anos de 1927 e 1945. Na pesquisa, o autor revela que um dos objetivos do discurso sobre a formação do povo brasileiro envolvia a consolidação do Estado-nação sem, contudo, incluir a participação política da população.

Sobre a linguagem, Vieira (2024) demonstra que o discurso educacional enunciado nos eventos nacionais da ABE pode ser entendido como uma linguagem complexa, na qual coabitam inúmeros vocábulos normativos provenientes de outros jogos de linguagem e que o encontro de termos oriundos de diferentes discursos assume sentidos próprios no discurso educacional. Nessa perspectiva, “o estudo da linguagem não se restringe à análise discursiva, aos modos de falar sobre determinados temas, já que o acesso à linguagem mobilizada na conversação pública nos permite traçar hipóteses sobre as linhas de ação em curso” (VIEIRA, 2024, p. 20-21).

Importa citar, também, a contribuição histórica de outras pesquisas que analisaram a ABE e as CNEs sob diferentes aspectos educacionais, abordagens teóricas e recortes temporais, tais como Vieira (2007); Vieira e Bona Jr. (2007); Vieira e Faria (2019); Bona Jr. (2005); Ferreira (1988); Schmidt (1997); Galter (2002); Hoeller (2014). Além de outras pesquisas que investiram na análise de conjuntos de conferências, a exemplo de Linhales (2006), que aborda o esporte e a Educação Física na ABE entre 1925 e 1935; de Marques (2008), que estuda o discurso patriótico da ABE durante a Segunda Guerra Mundial; de Strang (2008), que discute a postura de intelectuais católicos, entre a criação da ABE e a ruptura destes com a Associação na década de 1930; e de Allgayer (2020), que analisa as exposições pedagógicas nas CNEs de 1927 a 1956.

Perante essa vasta produção acerca de diferentes aspectos que envolvem a Associação Brasileira de Educação, seus intelectuais, discursos e concepções educacionais em diferentes contextos, esta tese apresenta-se de forma inédita, visto que não há na historiografia brasileira trabalho acadêmico, dissertação ou tese, que discuta a concepção de ensino superior que perpassou os debates da ABE entre 1924 e 1950.

Para a explicação conceitual dos intelectuais presentes nesta tese, seguiremos a perspectiva desenvolvida por Carlos Eduardo Vieira (2011), que caracteriza os intelectuais brasileiros entre 1870 e 1960, a partir dos seguintes aspectos:

a) sentimento de pertencimento ao estrato social que, ao longo dos séculos XIX e XX, produziu a identidade social do intelectual; b) engajamento político propiciado pelo sentimento de missão ou dever social; c) elaboração e veiculação do discurso que estabelece a relação entre educação e modernidade; d) assunção da centralidade do Estado como agente político para a efetivação do projeto moderno de reforma social (VIEIRA, 2011, p. 29).

A literatura costuma datar a ampliação do uso público do termo intelectual⁶ a partir do contexto francês entre os anos de 1898 e 1899, devido ao manifesto proposto por Émile Zola, no decurso do chamado caso Dreyfus. O manifesto *J'accuse: lettre au président de la République*, publicado no jornal *L'Aurore*, em dezembro de 1898, produziu grande impacto no cenário político e cultural francês, bem como ultrapassou esse espaço e repercutiu em diferentes contextos nacionais (VIEIRA, 2008).

Conforme Charle (2003), pode-se quantificar o número de intelectuais definidos como profissionais produtores de bens simbólicos, na França, somente a partir do recenseamento ocorrido em 1876. Destacavam-se entre eles os homens de letras, os cientistas e os publicistas que viviam profissionalmente de sua pena. Existiam escritores que eram, também, professores ou funcionários e os capitalistas que escreviam como amadores (CHARLE, 2003). É importante destacar que, entre estes, não se incluíam os intelectuais que eram acadêmicos universitários, mas o caso Dreyfus marcou a sua entrada na cena política (CHARLE, 2003).

A mudança no campo intelectual francês teve como algumas de suas principais causas: a urbanização, a elevação dos níveis das instruções primária, secundária e superior e o crescimento da imprensa. Nesse quadro, a porcentagem de intelectuais dependentes de outro tipo de renda os mantinha dentro de categorias que não favoreciam o surgimento de uma consciência coletiva. O “poder político ligado aos intelectuais, desde o século XVIII, era assim monopolizado por algumas individualidades ou grupos cuja notoriedade fugia da norma, colocando-os fora das pressões do poder” (CHARLE, 2003, p. 143).

Essa perspectiva começaria a mudar a partir do caso Dreyfus. Segundo Vieira (2008), o episódio

⁶ A palavra no plural (intelectuais) significa o conjunto dos cultos, denota, de forma mais precisa, a existência de um protagonista político com identidade definida (VIEIRA, 2008, p. 70).

[...] demarcou a ação pública de artistas, cientistas e escritores contra o Estado pela quebra de normas jurídicas no processo que este movia contra o capitão Alfred Dreyfus, acusado em 1894 de espionagem em favor da Alemanha e, posteriormente, encarcerado na Ilha do Diabo, na costa da Guiana Francesa. O conflito, além de gerar o recrudescimento do discurso nacionalista entre aqueles que se opunham à reabertura do processo na justiça francesa, fomentou o sentimento antissemita, uma vez que Dreyfus era de origem hebraica. Émile Zola, Octave Mirbeau, Anatole France, Marcel Proust, Henri Poincaré, Émile Durkheim, entre outros, manifestaram-se em favor do militar, reivindicando por meio dos jornais e das revistas que a justiça francesa analisasse o caso apoiada em normas jurídicas de valor universal e não em função da lógica conjuntural dos interesses de Estado (VIEIRA, 2008, p. 71).

Na política francesa o conflito entre dreyfusards e anti-dreyfusards caracterizou-se pelo “engajamento dos intelectuais contra as ações do Estado republicano, tal como na Rússia o termo *intelligentsia* sugeria o empenho político dos jovens literatos contra o czarismo” (VIEIRA, 2008, p. 71).

Diante do ocorrido, deu-se uma conscientização dos intelectuais pela reivindicação de um “poder simbólico e uma identidade coletiva” (CHARLE, 2003, p. 142). Logo, a “autonomia do intelectual implica a autonomia dos valores que ele encarna, obrigando-o a intervir no debate político quando os homens políticos dele se afastam” (CHARLE, 2003, p. 152).

Nesse sentido, os intelectuais que envolvem os estudos desta pesquisa se enquadram em uma categoria profissional definida pela vocação científica ou, nos termos de Bourdieu, pela especialização que conferia a eles um *capital cultural* e um *poder simbólico* que os legitimava, tanto no campo dos debates científicos como nos políticos e, por vezes, nas ações políticas. Em uma acepção mais ampla, eles eram, apesar de suas distinções, produtores de conhecimentos e agentes estratégicos que conquistavam legitimidade suficiente para intervir tanto na esfera educacional quanto na política.

A fim de construir uma inteligibilidade dos discursos de intelectuais abeanos que produziram os significados prevalentes no debate público sobre a questão da universidade e da educação superior, especialmente entre 1924 e 1950, utilizaremos o contextualismo linguístico (CL), entendido como um método de interpretação de fontes textuais, desenvolvido pelos historiadores Quentin Skinner e John Pocock. Estes autores, para a formulação dessa teoria da interpretação, estabeleceram uma interlocução com as teses sobre o funcionamento da linguagem ordinária presentes nos estudos de Ludwig Wittgenstein e John Austin. Dessa reflexão, mobilizaremos, particularmente, os conceitos de *jogo de linguagem*, *força ilocucionária* e *atos de fala*.

Os estudos realizados por Wittgenstein e Austin não tinham a finalidade de análise histórica. Assim, Skinner e Pocock ressignificaram as proposições desses filósofos da linguagem para servir ao estudo histórico do discurso político (VIEIRA, 2017, p. 43).

A origem da teoria do contextualismo linguístico encontra-se na escrita da história do pensamento político, tendo, contudo, se disseminado para os debates ligados à história intelectual. Esta teoria tem, como questão fundamental para o historiador, a problematização da dimensão interpretativa dos usos públicos da linguagem e dos significados contidos nos textos, para buscar compreender em que medida autor, texto e contexto precisam ser articulados na investigação dos enunciados e dos atos de fala presentes nas fontes escritas.

Conforme Skinner, a compreensão do significado de um texto histórico implica trazer à luz o que o seu autor *estava fazendo* ao escrevê-lo. Tal cuidado significa “não apenas interpretar os significados do que foi dito, mas também, a intenção, que o autor em questão, pode ter tido ao dizer aquilo que disse” (SKINNER, 2005, p. 13). Ou seja, torna-se crucial analisar a força *ilocucionária dos discursos*, os efeitos pretendidos pelo autor sobre a sua plateia.

A linguagem, para Austin (1990), descreve o mundo (efeito de locução), mas também atua sobre a realidade a partir do que ele conceitualizou como perlocução. A análise desse efeito ficou consagrada como teoria dos *atos de fala*. Nesta teoria são considerados três aspectos: o primeiro contempla a *locução*, ou seja, a execução de um enunciado que diz algo sobre o mundo natural ou social, objetivo ou subjetivo; o segundo exprime o aspecto *ilocucionário*, que indica a intenção do falante com sua declaração; e o terceiro expressa o aspecto *perlocucionário*, que são os efeitos da enunciação sobre o receptor.

Na análise do contextualismo linguístico, o historiador deve, então, concentrar-se na questão do que o autor *estava fazendo* quando escreveu, ciente de que as diferentes concepções, além de derivarem de sistemas normativos existentes, envolvem, no que diz respeito à legitimidade, uma questão de poder. Vieira (2017, p. 42) observa que, para Skinner, “o entendimento histórico do discurso político supõe a compreensão do projeto político ao qual o agente da enunciação estava vinculado”. Dessa maneira, a análise do discurso através da materialidade textual e do contexto de enunciação possibilita a compreensão histórica da relação entre os discursos e as práticas sociais dos intelectuais (VIEIRA, 2017).

Skinner e Pocock postularam a tese da correspondência relativa entre os contextos político e discursivo, “fazendo da linguagem usada no discurso político uma chave para a análise das performances, dos acontecimentos discursivos e dos atos de fala associados à ação política” (VIEIRA, 2017, p. 44). Assim, pode-se dizer que a “linguagem é, a um só tempo, um modo de falar prescrito (efeito estruturador da langue sobre a parole) e um espaço de disputas (papel estruturante da parole sobre a langue)” (VIEIRA, 2017, p. 44).

De acordo com Pocock (2003), o discurso político pode ser definido como uma linguagem complexa, na qual coexistem diferentes léxicos (científico, econômico, jurídico, religioso). Por isso, o historiador deve identificar, nos diferentes modos de argumentação, como as

[...] linguagens irão variar no seu grau de autonomia e estabilidade. [...] em busca de modos de discurso estáveis o suficiente para estar disponíveis ao uso de mais de um locutor e para apresentar o caráter de um jogo definido por uma estrutura de regras para mais de um jogador. Isso nos possibilitará considerar o modo pelo qual os jogadores exploraram as regras uns contra os outros e, no devido tempo, como atuaram sobre as regras com o resultado de alterá-las (POCOCK, 2003, p. 31).

Por meio da análise da linguagem pode-se depreender a cultura política de uma sociedade nos diferentes momentos de sua história, analisando-se que linguagens foram consideradas legítimas no discurso público e que tipo de *intelligentsia* adquiriu autoridade no controle desse discurso (POCOCK, 2003).

Deste modo, o contextualismo linguístico permite compreender os discursos sobre educação e política educacional como um jogo de linguagem praticado em contextos institucionais, ou seja, nas reuniões e manifestações públicas da ABE, nas Conferências Nacionais de Educação, na imprensa e em outros espaços de circulação desse discurso. Esse jogo envolvia regras de enunciação e o protagonismo dos enunciadores ligados à ABE, no sentido de reiterar ou de subverter as convenções estabelecidas, em prol de reformas político-educacionais alinhadas às concepções defendidas pela Associação.

De forma pontual, outros conceitos mostraram-se profícuos para este estudo. Para a compreensão da complexidade das relações dos intelectuais no mundo social, apoiamo-nos em Bourdieu a partir dos conceitos de *habitus*, campo e capital simbólico que, por sua vez, se desdobra em capital econômico, cultural e social. A articulação destes conceitos possibilita o exame das relações dialéticas entre as condições objetivas em que os intelectuais se encontravam e as disposições subjetivas erigidas

pelo *habitus*, que abrange a composição histórico-social dos agentes, considerando-se que eles são, em grande medida, modelados pelos contextos sociais e históricos em que estão inseridos. Na sequência, mostrou-se importante também a articulação do conceito de poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Este poder tem os meios de instituir valores, hierarquias e conceitos apresentando-os como naturais e até mesmo desinteressados. Nos termos de Bourdieu, o poder simbólico *faz ver e faz crer*, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo. Trata-se de um poder “quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (BOURDIEU, 1989, p. 14). Um “poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7-8).

Por outro lado, os conceitos de *espaço de experiência* e *horizonte de expectativa* de Reinhart Koselleck (2006) são importantes para a explicação dos discursos que conduzem a ações no movimento social e político. De acordo com Koselleck (2014, p. 308), o que esperamos para o futuro é delimitado de forma diferente daquilo que experimentamos no passado. Expectativas cultivadas podem ser ultrapassadas, experiências realizadas, no entanto, são colecionadas. Por isso, o *espaço de experiência* e o *horizonte de expectativas* não podem ser remetidos um ao outro de forma estática. Eles constituem uma diferença temporal no presente entrelaçando o passado e o futuro de modo desigual. O tempo é tomado como uma “construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado, com o passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativa” (JASMIN, 2006, p. 9). Para Koselleck (2006, p. 313), “é a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções”.

Importa destacar aqui, que a abordagem da história conceitual do historiador alemão Reinhart Koselleck trabalha com a perspectiva da diacronia centrada nos conceitos, analisando as suas modificações em uma perspectiva de longa duração, enquanto Pocock, associado ao contextualismo linguístico e à história do discurso político, trabalha prevalentemente com a sincronia, baseando-se nos chamados atos de fala, nos discursos como ações efetuadas em comunidades argumentativas.

Para a instrumentalização da prosopografia, nos orientamos nos estudos de Stone (2011) e, também, nos de Bontempi Junior (2019b), intitulado *Usos da*

prosopografia para a história dos intelectuais da educação. Neles, os autores demonstram a possibilidade de o historiador extrapolar o enfoque individual do intelectual, em favor de uma análise do sujeito coletivo, ou seja, de um grupo que revela traços e comportamentos comuns.

Além disso, o conceito de redes de sociabilidade proposto por Sirinelli mostrou-se relevante como uma ferramenta explicativa da dinâmica dos intelectuais envolvidos nos debates sobre a educação superior, com suas relações sociais, vínculos institucionais e tomadas de posição. Conforme Sirinelli, “as redes secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos” (SIRINELLI, 2003, p. 252). Elas regularmente estabelecem convergências e adesões, mas, também, divergências e cisões.

Partindo desse arcabouço teórico-metodológico, organizamos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro visa discutir a criação da ABE, seus objetivos educacionais e a organização de suas conferências nacionais. Tratamos também da caracterização sociopolítica e cultural dos principais intelectuais ligados à Associação e engajados nos debates sobre a educação superior brasileira (1927- 1950). Nesse grupo buscamos a identificação das estratégias linguísticas, dos léxicos privilegiados e dos jogos de linguagem praticados. Na parte final do capítulo analisamos o protagonismo dos intelectuais ligados à Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE entre os anos de 1926 e 1930, bem como o vocabulário que informou a necessidade de reorganização da educação universitária nas décadas de 1920 e 1930.

O segundo capítulo analisa as tensões entre a ABE e o Estado em torno do conceito de universidade. A priorização da educação política nos discursos que propunham a elevação cultural do Brasil e a defesa da criação de um Ministério de Educação, capaz de articular a consolidação da Faculdade de Ciências e Letras, de Escolas Normais Superiores e da pesquisa científica universitária. Investigamos nesse capítulo a enunciação dos discursos que articulavam ciência e altos estudos como elementos indispensáveis à formação dos quadros das elites nacionais, bem como o esforço dos intelectuais em produzir uma adaptação entre os seus planos de ação e as condições políticas que definiram os rumos do ensino superior. Trata, ainda, do posicionamento da ABE contra a criação da Universidade Técnica do Distrito Federal na década de 1930, considerada pela Associação como um retrocesso, pois

desfalcava a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) de um de seus institutos mais prestigiados: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo visa discutir o empenho de intelectuais ligados à ABE, para traçar diretrizes à universidade brasileira, bem como a concretização da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, como parte de um programa integrado de instrução pública liderado por Anísio Teixeira. Trata da criação da Universidade do Brasil como uma forma de o governo central aumentar o seu controle sobre a instituição que deveria servir de modelo às outras. Discute o cenário favorável à defesa da educação democrática brasileira que surgiu em 1945, em um contexto de desgaste das bases políticas do Estado Novo. Evidencia o papel dos intelectuais cientistas na busca pelo aprimoramento da ciência brasileira com foco no desenvolvimento do país, desde a década de 1940 até o início de 1950.

O quarto capítulo trata da retomada dos debates nacionais da ABE sobre a educação superior e a universidade, quando se organizou, em 1950, a X Conferência Nacional de Educação da ABE (X CNE). Esse evento teve como objetivo central a formulação de sugestões à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitava no legislativo desde 1948. Apresenta a organização e realização do evento e as críticas de Paschoal Lemme sobre a forma como se deu a conferência. Destaca a predileção da X CNE por temas que tratavam da organização do ensino superior dos cursos de medicina e de engenharia, questões que, desde o inquérito de 1928, não eram debatidas de forma sistematizada nos eventos nacionais. Trata do esforço abeano para garantir a efetiva autonomia da universidade brasileira e a articulação de questões que ressaltavam a necessidade do financiamento público na instituição.

1 EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA NOS DEBATES DOS INTELECTUAIS ABEANOS

Os debates sobre a educação superior e a universidade não foram inaugurados pela ABE no início do século XX. Eles já ocorriam entre a intelectualidade brasileira desde o início do século XIX, quando se deu a transferência da Corte portuguesa para a Colônia, ocasião em que se adotou por aqui o modelo napoleônico de faculdades isoladas. Não temos o propósito de estudar esse período; outros autores já o abordaram desde diferentes perspectivas, tais como Conceição e Santos (2021), Alonso (2002); Barros (1986), Cunha (1986), Fávero (2006), entre outros. No entanto, faremos uma breve apresentação das discussões suscitadas no século XIX para vislumbrarmos, mesmo que de forma sintética, que as discussões em torno da educação superior e/ou universitária perpassavam inevitavelmente os discursos e as disputas políticas sobre educação e cultura.

Desde meados do século XVIII, a cultura passou por transformações no sentido da incorporação de padrões culturais europeus, especialmente franceses e ingleses. No período de europeização do Brasil – iniciado, principalmente, com a chegada de Dom João VI –, pode-se dizer que a influência francesa foi importante. Incorporou-se, além do modo de vida francês, o estilo das artes, introduzido especialmente pelas missões artísticas. Tal preponderância não deixou de reverberar na organização do nosso ensino superior desde a criação, pela Corte portuguesa, das escolas isoladas no Rio de Janeiro e na Bahia⁷.

Algumas das modificações significativas no ensino superior brasileiro ocorreram com a criação dos cursos jurídicos em 1827, instalados, o primeiro em 1º de março de 1828 no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, no dia 15 de maio do mesmo ano. Conforme Moreira (1960), esses dois cursos passaram a ter grande prestígio na formação de elites do Império. Constituíram centros de irradiação de novas filosofias, de movimentos literários, de debates e discussões culturais (MOREIRA, 1960). No Brasil, os cursos jurídicos significavam um potencial de projeção política para seus bacharéis.

⁷ No ano de chegada da Família Real ao Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos foram sancionados e contribuíram para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal da Bahia (VILLANOVA, 1948 apud FÁVERO, 2010, p. 21). Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 de dezembro, foi instituída a Academia Real Militar, inaugurada em abril do ano seguinte (VILLANOVA, 1948 apud FÁVERO, 2010, p. 21). Foi nessa academia que se implantou o núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Enquanto na Europa as universidades eram estruturas consolidadas, no Brasil privilegiava-se o ensino superior de escolas isoladas. Conforme Vieira e Campos (2012), a tradição centralizadora de Portugal de controlar a formação das elites culturais da colônia a partir da Universidade de Coimbra, “explica a ausência dessa instituição na América portuguesa” (VIEIRA; CAMPOS, 2012, p. 17).

Após a independência, a elite intelectual reivindicava formas de governo mais adequadas às aspirações de liberdade científica, decorrentes, em grande medida, da disseminação da ideia de criação de uma universidade, dinamizada por uma parcela de intelectuais denominada geração de 1870⁸. Novas concepções circulavam em um momento de cinesia política – definido por Alonso (2002) como um movimento político de contestação do *status quo* monárquico – e de programas de reformas política, econômica e intelectual ocorridas entre 1869 e 1897. Conforme a autora, as ideias novas em movimento serviam como ferramentas mobilizadas seletivamente a partir de critérios que organizavam os embates políticos na crise do Segundo Reinado.

Esses agentes “elegeram um conjunto de teorias e noções por razões práticas: estavam em busca de subsídios para compreender a situação que vivenciavam e para desvendar linhas mais eficazes de ação política” (ALONSO, 2002, p. 39). Assim, na visão de Alonso (2002), o objetivo das manifestações intelectuais da geração de 1870 era romper com a indiferença [dos políticos] em relação à realidade nacional.

Com a independência do Brasil, surgiu a necessidade de organizar o Estado e de preparar, a nível superior, os indivíduos para executar as diferentes atividades estatais. Conforme Conceição e Santos (2021), ao menos seis dos intelectuais⁹ desse período, que de alguma forma se envolveram nas questões do ensino superior, tinham obras escritas decorrentes não apenas de suas áreas de formação acadêmica, mas também de suas atuações profissional, partidária ou política.

Segundo Alonso (2000), ao se observar:

[...] as trajetórias individuais nos anos 1870 e 1880, é impossível distinguir ‘intelectuais’ de ‘políticos’. A secção é um anacronismo e exclui da análise uma parte do próprio problema: a atividade política que os ‘intelectuais’ desempenharam. No Brasil da segunda metade do XIX, não havia um grupo social cuja atividade exclusiva fosse a produção intelectual. A existência de

⁸ Com relação a estes intelectuais incluem-se, também, outras denominações, tais como: *Ilustrados*, *Ilustração Brasileira*, *Espíritos ilustrados* e *Cultos engajados*.

⁹ Aarão Leal de Carvalho Reis (Engenheiro), Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais), Luís Pereira Barreto (Médico), Miguel Lemos (Médico), Raimundo Teixeira Mendes (Engenheiro) e Rui Barbosa de Oliveira (Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais) (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021).

uma única carreira pública centralizada no Estado, incluindo tanto empregos no ensino quanto candidaturas ao parlamento, fazia da sobreposição de elites política e intelectual a regra antes que a exceção (ALONSO, 2000, p. 10).

Nessas condições, os projetos de criação de uma universidade no Brasil Império – dos quais participavam membros de diferentes partidos políticos –, defendiam a criação, em 1870, de uma universidade que reunisse em um só prédio o ensino de ciências sociais, exatas e da natureza, considerando a extinção das faculdades imperiais existentes, pois os seus cursos passariam a ser desenvolvidos na universidade criada. Nesse quadro, existiam intelectuais que eram contra os projetos de criação de uma universidade na corte imperial e, também, os que consideravam possível a sua criação, se fossem levadas em consideração a natureza e a finalidade da instituição (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021).

O ensino superior discutido pela geração de 1870 foi pensado dentro do contexto que almejava pôr fim aos princípios basilares do Império – a escravidão, a centralização política e a religião do Estado. Neste sentido, a formação de uma elite intelectual se tornou necessária para buscar extinguir os elementos do passado e incorporar novos princípios reguladores da vida social. Se a crítica ao ensino superior e a defesa da ciência uniam esses intelectuais, as posições político-partidárias e teóricas adotadas por eles os distanciavam (CONCEIÇÃO; SANTOS, 2021).

No campo político, compreendeu-se que a instituição universitária poderia se tornar um espaço de centralização administrativa e de restrição do ensino livre. Além da alegação de insuficiência financeira do Império, concluiu-se que a universidade poderia se tornar uma instituição mantenedora dos privilégios de determinada parcela da sociedade. Por fim, a instituição não foi considerada uma alternativa viável para o Brasil Imperial.

Segundo Alonso (2002), a geração de 1870 é indissociável do surgimento e abertura de novos lugares sociais para o fazer político. O esgarçamento da dinâmica dos partidos Liberal e Conservador e a cisão da elite imperial foram componentes desse processo de alargamento da vida pública. Diante da heterogeneidade interna dos intelectuais dessa geração e das inúmeras tensões que minavam uma unidade, mesmo que precária entre eles, o que ocorreu foi uma união de diferentes matizes de rebeldia sob a égide do combate à inércia imperial.

Na década de 1920, surgiu uma nova geração de intelectuais. Esta, ligada à Associação Brasileira de Educação, envolveu novos atores, novo contexto político,

novo jogo de linguagem, novo lugar de enunciação dos discursos sobre a universidade e/ou a educação superior. Estas características demarcam e justificam o surgimento desse grupo de intelectuais abeanos que, apesar de diverso daquele da geração de 1870, mantinha em comum com o seu antecessor a aspiração de combate ao imobilismo político que se refletia negativamente no desenvolvimento da cultura e da universidade brasileira.

Desde os primeiros pronunciamentos dos abeanos, evidencia-se a presença de uma premissa que apontava a universidade brasileira da década de 1920 como uma instituição *de fachada* e/ou uma universidade apenas *in nomine*. Estas qualificações correlatas atribuídas à universidade têm sua significação na proposição: a universidade brasileira foi instituída somente em nome, efetivamente ela não significa uma *verdadeira universidade*. Ou seja, com o recrutamento destes termos correlatos buscava-se reforçar e validar o argumento de que a Universidade do Rio de Janeiro, mesmo sendo criada pelo Decreto nº 14.343/1920 (BRASIL, 1920), mediante a união da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, não representava adequadamente o conceito de universidade consagrado nos países onde já existia uma tradição universitária. Com base em modelos europeus e dos Estados Unidos, era unânime entre os intelectuais da ABE, engajados no fortalecimento da educação superior brasileira, o pronunciamento de que a simples agregação de três faculdades já existentes sob o título *Universidade* não traduzia o real significado e função social de uma universidade brasileira. Para o grupo, precisava-se muito mais do que isso para que a instituição andasse *pari passu* com a modernidade.

1.1 A ABE e as Conferências Nacionais de Educação

[...] quanto ao governo dos velhos, confesso que [...], os velhos tiveram uma aclimação mental que não satisfaz às necessidades do Brasil transformado, e da qual não conseguem sempre libertar-se, e que seria muitas vezes melhor, sobretudo em uma época de transição, que homens novos, representando ideias novas, governassem os destinos deste país.

Joaquim Nabuco, 1885.

Grande parte dos intelectuais surgidos no final da Monarquia e início da República no Brasil, compreendia uma educação superior na qual a ciência teria centralidade. A exaltação do conhecimento científico era acompanhada por um discurso que reforçava, como parte de seus argumentos, o exemplo positivo dos grandes feitos e dos grandes homens da história.

Entre os membros do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, a escrita biográfica, por exemplo, era

[...] exaltada tanto por sua capacidade de tornar vivos os personagens e as épocas históricas quanto pela força persuasiva de suas lições. Tratava-se, portanto, de um gênero de escrita que atendia aos imperativos mais imediatos do programa da história *magistra vitae*: fixar os nomes e exemplos do passado, oferecendo-os à imitação dos leitores no presente (OLIVEIRA, 2011, p. 59).

Priorizava-se o ensino da ciência a partir de conjunto de temáticas presentes nos livros das ciências canônicas reconhecidas no período, enquanto nos textos histórico-científicos consagravam-se os *heróis* nacionais, cujo peso e medida de importância se davam pelas conquistas legadas às futuras gerações.

Esses intelectuais, de um modo geral, eram conhecedores de vários ramos do saber, tais como a literatura, a filosofia, a gramática, a história, o direito, a medicina e a oratória. Considerados literatos, destacavam-se entre eles poetas, jornalistas, médicos, juristas e historiadores. Eles eram:

[...] especialmente bem-vistos e respeitados por reterem na memória conhecimentos gerais bastante variados - numerosas referências, línguas e teorias estrangeiras, passagens de livros e máximas de autores, sobretudo, os da Antiguidade Clássica. Vultuoso cabedal que costumavam exhibir em discursos, aulas, odes cívicas, sermões e conferências públicas (SÁ, 2006, p. 13).

Partidários de um *Iluminismo tardio*, a atividade intelectual desses letrados, apesar de nobre, não era considerada uma profissão, mas, antes, um sacerdócio assumido pelos eruditos (SÁ, 2006).

Com o advento da República, abriram-se espaços de disputas pelo poder incidindo na paulatina eliminação dos antigos privilégios da elite imperial. Em boa medida, a abertura desta concorrência contribuiu para a exaltação da excelência de padrões políticos adequados à ordenação e à condução da sociedade. O veículo de penetração social que evidenciava essas disputas e reivindicações políticas era a imprensa. Esta, em expansão no período, tornou-se a principal mediadora entre o público leitor e o campo político. O caráter amador dos jornais começou a perder

espaço, especialmente quando estes começaram a se transformar em empresas jornalísticas. A imprensa, assim como a literatura e a ciência eram os principais meios utilizados por políticos, médicos, advogados, engenheiros e jornalistas para elevar o seu prestígio socioprofissional. A *Belle Époque*¹⁰, período de ouro da literatura, tanto no Brasil como em todo o mundo, desencadeou simultaneamente a busca por uma metamorfose estética e a disputa de intelectuais pela participação no espaço público da nova República. Conforme Sevcenko (1999), percebe-se nos escritos de intelectuais literatos do período, a introdução de notação histórica no desenrolar de suas tramas. Estas eram desenvolvidas em uma "realidade dinâmica, de forças sociais em disputa, riquezas voláteis e diferentes possibilidades de ordenação das várias peças em jogo." (SEVCENKO, 1999, p. 228). Dos resultados desses arranjos dependia a própria sorte desses agentes, fato que os levava a zelar por eles (SEVCENKO, 1999).

Na virada do século XX ocorreu um processo de busca por especialização intelectual. Acreditava-se que este era o caminho mais seguro para a prosperidade cultural e científica do Brasil e a sua equiparação internacional, porém, sem que houvesse um desprestígio ou abandono completo da tradição enciclopedista. Paralelamente, ouvia-se com frequência o discurso de que o Brasil estava atrasado no desenvolvimento social, comparado ao dos países europeus e dos Estados Unidos; portanto, era preciso, o quanto antes, superar esse atraso.

Ao inaugurar-se a década de 1920, citada na história como um símbolo de mudanças em curso, ocorreu a primeira revolta de oficiais tenentes, cujas rebeliões sinalizaram a adesão de uma nova geração de militares ao projeto de reforma do Estado. Data igualmente desse período a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB) – que passaria a demonstrar suas ambições políticas de forma mais nítida no decênio seguinte –, e a criação do Centro Dom Vital, principal centro intelectual católico do Brasil. Esse também foi o momento em que, com a realização da Semana de Arte Moderna em São Paulo, o modernismo irrompeu no domínio cultural; além disso, nos termos de Fernando de Azevedo, ocorreu no Brasil, sob a pressão de causas econômicas, sociais e políticas, um movimento renovador em termos de educação, com reformas de sistemas escolares em diferentes estados da Federação,

¹⁰ Na *Bella Époque* brasileira, a efetivação de "um modelo de civilização moderna tropeçava na carência de correspondência com uma identidade existente, em que a nova visão de mundo tentava dar vida a um mundo desejável, porém fora do alcance de boa parte da população brasileira" (SOUZA, 2008, p. 69).

dinamizadas, em boa medida, pelas ações da Associação Brasileira de Educação (ABE). Assim, na visão de Azevedo, ocorreu, em meio a essas mudanças efervescentes, uma espécie de marcha do novo contra o arcaico.

Nesse cenário, intelectuais da década de 1920 sentiram-se convocados a estudar e explicar os problemas sociais brasileiros e propor soluções possíveis. Paralelamente, começaram a se preocupar com as suas capacitações teóricas e profissionais, procurando superar o empirismo dominante com uma orientação de base científica e sociológica. Por intermédio desses agentes, criaram-se associações educacionais, científicas e culturais para discutir, organizar e sistematizar estudos, pesquisas e ações em prol da modernidade do país. Esse foi um momento significativo para a ciência brasileira.

Em 1916, fundou-se a Sociedade Brasileira de Ciências, que se transformaria na Academia Brasileira de Ciências (ABC) em 1922. Esta sociedade foi criada por intermédio de um grupo de intelectuais-professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Seus integrantes procuravam acompanhar a evolução das ciências e elevar o nível científico dos estudos brasileiros. Além de patrocinarem intercâmbios científicos entre o Brasil e a França, promoviam a vinda de professores estrangeiros de grande reconhecimento ao Brasil, entre eles, Albert Einstein.

Em 1923, criou-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, primeiro veículo de difusão de conteúdo educativo e científico no Brasil. Considerava-se que através do rádio seria possível disseminar rapidamente os conhecimentos a todo o país. Essa iniciativa se conjugava à ânsia de muitos intelectuais pelo desenvolvimento educacional e científico, que se refletiria em um aspecto cultural mais amplo, ao propiciar a definição da brasilidade.

No dia 16 de outubro de 1924, após reunião preparatória, a Associação realizou a sua primeira sessão, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, localizada no Largo de São Francisco. Nela foram aprovados os seus estatutos e eleitos para o Conselho Diretor os seguintes membros: “Heitor Lyra da Silva, Levi Fernandes Carneiro, Antônio Carneiro Leão, D. Bertha Lutz, Mario Paulo de Brito e Vicente Licínio Cardoso, sendo que o penúltimo para secretário geral e o último para tesoureiro” (ABE, ATA DE SESSÃO, 16 out. 1924).

Conforme Carvalho (1998), essa iniciativa foi resultado de uma reunião promovida por Heitor Lyra da Silva¹¹ – engenheiro e professor da Escola Nacional de Belas Artes –, com Lysimaco Ferreira da Costa – professor de engenharia da Universidade do Paraná –, e Everardo Backeuser¹², Edgar Süsskind de Mendonça¹³ e Francisco Venâncio Filho¹⁴ – professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Raul Bittencourt – membro do Conselho Diretivo da ABE desde pelo menos 1939 e presidente da entidade em 1947 e 1957–, na solenidade comemorativa dos cinquenta anos da Associação fez um discurso no qual apresentou a sua versão da trajetória da ABE desde a sua criação. No pronunciamento do abeano, evidencia-se mais um encontro de Heitor Lyra, em agosto de 1924, agora com o político José Augusto Bezerra de Medeiros, deputado dedicado à causa educacional, que ainda jovem reunira alguns de seus pareceres na obra intitulada *Eduquemo-nos* (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974, p. 2). Esta reunião se deu no dia em que Bezerra de Medeiros foi eleito governador do Rio Grande do Norte, em almoço no Hotel Internacional, em Santa Teresa (RJ) (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974). De acordo com Bittencourt, o político sentara-se ao lado de Heitor Lyra e eles “conversaram, sem dúvida, sobre política e sobre educação” (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974, p. 2). Desse diálogo surgiu a ideia de unir os esforços de duas agremiações incipientes, uma de professores católicos, liderados por Everardo Backheuser, outra de professores primários sem vínculos religiosos, em uma única

¹¹ Heitor Lyra da Silva (Rio de Janeiro, 1879 – 1926). Foi engenheiro, matemático e professor. Formou-se engenheiro pela Escola Politécnica, em 1912. Foi catedrático da cadeira de mecânica e resistência dos materiais do curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes. Além de criador da Associação Brasileira de Educação (ABE), foi membro da Liga Pedagógica de Ensino Secundário. Participou ativamente de eventos educacionais de seu tempo, desde reformas de ensino, edições de normas e discussão de métodos (ABE, Galeria de Presidentes, [20-?], não p.) Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>. Acesso em: 17 ago. 2022.

¹² Everardo Backheuser (Niterói, 1879 – 1951) formou-se em Mineralogia e Geologia no Colégio Nacional. Começou sua carreira como professor em 1894. Em 1896, tornou-se professor assistente na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, em seguida professor catedrático de Mineralogia e Geologia nessa instituição. Foi deputado da Assembleia Legislativa; chefe da Diretoria de Obras da Prefeitura do Distrito Federal; membro do Instituto de Pesquisas Educacionais; da Associação de Professores Católicos; da Secretaria de Educação de Ação Católica; da Comissão Nacional de Ensino Primário (VALÉRIO, 2013).

¹³ Edgar Süsskind de Mendonça (Rio de Janeiro, 1896 – 1958). Foi diretor das Escolas Profissionais de Artes Mecânicas e de Artes Gráficas; assistente da Escola Superior de Agricultura; professor do Instituto de Educação do Distrito Federal (VALÉRIO, 2013). Dedicou-se, também, ao Instituto Nacional de Cinema Educativo, onde desempenhou a função de chefe do Serviço de Orientação Educacional. Em 1933, fundou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Foi membro fundador da ABE.

¹⁴ Francisco Venâncio Filho (Campos, RJ, 1894 – 1946). Diplomou-se em Engenharia Civil, em 1916, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro (ABE, Galeria dos Presidentes, [20-?]). No mesmo ano ingressou como docente na Escola Normal, posteriormente transformada em Instituto de Educação. Preocupou-se com a literatura pedagógica, escreveu monografias e livros, colaborou na imprensa periódica e em revistas.

associação que conjugasse os esforços de todos os educadores brasileiros (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974).

Carvalho (1998) também aponta para a existência de uma combinação entre política e educação no processo de criação da ABE. Segundo a autora, a fundação da Associação resultou “do malogro na organização de um partido político” (CARVALHO, 1998, p. 36), o *Acção Nacional*. Além disso, cerca da metade dos diretores da ABE fizeram parte do quadro de fundadores e organizadores do Partido Democrático do Distrito Federal, compondo, nos anos de 1927 e 1928, a cúpula deste partido (CARVALHO, 1998).

Independentemente de a ABE ter sido criada a partir do insucesso da organização do *Acção Nacional*, ou da reunião de Heitor Lyra com diferentes intelectuais e/ou políticos, seguiu-se na Associação o propósito de unir os esforços de educadores brasileiros em prol da causa educacional¹⁵. De acordo com Carvalho:

[...] ao que tudo indica, a produção de uma imagem despolitizada da ABE explica-se como recurso para escapar à repressão política do governo Bernardes, responsável pela prisão, em 1924 e 1925, de três dos signatários da ata de fundação da ABE: Everardo Backeuser, Mário de Brito e Ferdinando Labouriau (CARVALHO, 1998, p. 56).

Em sessão do Conselho Diretor da ABE, no dia 22 de outubro de 1924, realizada na sala dos professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, comunicou-se que Antônio Carneiro Leão e Vicente Licínio Cardoso, membros eleitos para o Conselho, solicitaram as suas substituições devido a numerosos compromissos. Foram designados para ocupar os seus lugares Branca de Almeida Fialho e Carlos Delgado de Carvalho (ABE, Ata do Conselho Diretor, 22 out. 1924, não p.). A seguir, estabeleceu-se a ordem dos membros efetivos do Conselho Diretor, para exercício do mandato na sua presidência: Heitor Lyra (1º trimestre, a terminar em 15 de janeiro), Carlos Delgado de Carvalho (2º trimestre), Bertha Lutz (3º trimestre) e Levi Carneiro (4º trimestre) (ABE, Ata do Conselho Diretor, 22 out., 1924, não p.).

¹⁵ Nos anos de 1920 percebemos um esforço de alguns intelectuais da Associação, para representar a ABE como uma instituição educacional apolítica. Após a morte de Labouriau, em 1928 – membro do Partido Democrático do Distrito Federal e intelectual laico que ocupara cargos diretivos na ABE –, consolidou-se a representação da ABE como uma organização sem vínculos com a política partidária, concepção esta que, segundo Carvalho (1998, p. 57), “vinha sendo construída desde pelo menos 1925”, e era defendida, principalmente, pelo intelectual católico Fernando Magalhães.

Também fizeram parte do quadro de sócios fundadores: Othon Leonardos¹⁶, José Augusto Bezerra de Medeiros, Mario Paulo de Brito (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974), Armanda Álvaro Alberto, Jerônima Mesquita, Isabel Lacombe, Alice Carvalho de Mendonça, Amoroso Costa, [Carlos Américo] Barbosa de Oliveira, Dulcídio Pereira, Ferdinando Labouriau, Tobias Moscoso (BURLAMAQUI, 2013).

O contingente intelectual, igualmente expressivo, continuou a crescer, agregando Paulo Berredo Carneiro, Adalberto Menezes de Oliveira, Álvaro Alberto [Almirante da Marinha], Benjamin Frankel e Mario Augusto Teixeira de Freitas (ABE, [20-?], não p.) Também chegaram diversos médicos, entre eles Roquette Pinto, Fernando Magalhães¹⁷, Arthur Moses, Amaury de Medeiros, Mello Leitão, Belisário Penna, Miguel Couto, os irmãos Ozório de Almeida (Álvaro e Miguel, irmãos de Branca Fialho) e, também, sanitaristas, entre eles Gustavo Lessa, Carlos Sá, Manuel Ferreira, Alair Antunes, [Marcos] Almir Madeira (ABE, [20-?], não p.). Sucessivamente, outros intelectuais foram agregando-se ao grupo. O quadro abaixo organiza o nome dos intelectuais envolvidos na ABE nos primeiros anos de sua criação.

QUADRO 1 – INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NA ABE NOS PRIMEIROS ANOS DE SUA CRIAÇÃO

Na fundação (1924)	Logo após a fundação (sem data especificada)
- Heitor Lyra da Silva - Lysimaco Ferreira da Costa - Edgar Süsskind de Mendonça - Everardo Backeuser - Francisco Venâncio Filho - José Augusto Bezerra de Medeiros - Levi Fernandes Carneiro - Antônio Carneiro Leão - Bertha Lutz	- Paulo Berredo Carneiro - Adalberto Menezes de Oliveira - Álvaro Alberto - Benjamin Frankel - Mario Augusto Teixeira de Freitas - Roquette Pinto - Fernando Magalhães - Arthur Moses - Amaury de Medeiros

¹⁶ Em depoimento realizado em 1976, o próprio Othon Leonardos afirmou ter participado da fundação da ABE (LEONARDOS, 1976, p. 69). Em 1974, Raul Bittencourt também já havia afirmado que o intelectual estava presente na criação da associação (ABE, Discurso de Raul Bittencourt, 1974, p. 2).

¹⁷ Fernando Magalhães (Rio de Janeiro, 1878 – Rio de Janeiro, 1944). Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1899. Em 1900, foi nomeado professor interino de ginecologia e obstetrícia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e, no ano seguinte, ingressou como membro titular na Academia Nacional de Medicina. Nesse mesmo ano, tornou-se livre-docente substituto de obstetrícia da faculdade onde já lecionava. Nos três anos seguintes exerceu o cargo de diretor da Maternidade do Rio de Janeiro e, em 1918, fundou o Hospital Pró-Matre, cuja direção ocuparia até 1944. Em 1919, foi eleito presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, tendo sido reeleito em 1920, 1922, 1923 e 1928. Tornou-se professor catedrático de clínica obstétrica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1922. Em julho de 1926, ingressou na Academia Brasileira de Letras, onde ocupou a cadeira 33. Nesse mesmo ano foi eleito presidente da Associação Brasileira de Educação para o biênio 1926-1927. Em novembro de 1927, junto com João Batista Luzardo, Adolfo Bergamini, Reinaldo Porchat e Guimarães Natal, fundou o Partido Democrático Nacional. (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes>. Acesso em: 16 nov. 2024.

- Mario Paulo de Brito - Vicente Licínio Cardoso - Branca de Almeida Fialho - Carlos Delgado de Carvalho - Armanda Álvaro Alberto - Jerônima Mesquita - Alice Carvalho de Mendonça - Amoroso Costa - Carlos Américo Barbosa de Oliveira - Dulcídio Pereira - Ferdinando Labouriau - Isabel Lacombe - Othon Leonardos - Tobias Moscoso	- Mello Leitão - Belisário Penna - Miguel Couto - Álvaro Ozório de Almeida - Miguel Ozório de Almeida - Gustavo Lessa - Carlos Sá - Manuel Ferreira - Alair Antunes - Marcos Almir Madeira
Em fins de 1926, “a ABE contava com cerca de 400 sócios” (CARVALHO, 1998, p. 104).	

FONTE: Construído pela autora a partir de Burlamaqui (2013), Carvalho (1998) e das fontes da ABE: Discurso de Raul Bittencourt (1974); Ata do Conselho Diretor, 22 out., 1924; e Site oficial da ABE [20-?].

Como objetivo, a Associação buscava promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus ramos (ABE, ESTATUTO, 1924), ideal que estava intrinsecamente ligado aos anseios pela formação da nacionalidade e homogeneização cultural do Brasil.

Além da sede da ABE no Rio de Janeiro, nos anos de 1920 criaram-se departamentos estaduais autônomos nos estados do Paraná, São Paulo, Bahia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Amazonas (FARIA, 2021).

Nesse período, conforme Carvalho (1998), os objetivos da Associação quanto à formação do povo brasileiro giravam em torno de dois projetos nacionalistas. Um deles católico, próximo às ideias de Jackson de Figueiredo e do Centro Dom Vital¹⁸, que enfatizava o papel das elites na construção do espírito nacional a partir de um despertar do sentimento patriótico do povo, traduzido nas concepções católicas. O outro, recusava o catolicismo e defendia a educação laica, mas também atribuía às elites o papel de condutores de multidões. Nesse quadro, tinha-se o Estado como o agenciador principal das elites intelectuais na promoção da unidade nacional.

¹⁸ O Centro Dom Vital, sediado no Rio de Janeiro, foi criado em 1922, por Jackson de Figueiredo; tinha como conselheiro o então Cardeal Sebastião Leme. Como objetivo buscava-se atrair a intelectualidade leiga católica para a instituição onde, semanalmente, promoviam-se reuniões, palestras e discussões. Após a morte de Jackson, em 1928, a instituição passou às mãos de Alceu Amoroso Lima. Nessa função, uma de suas principais tarefas era a de levar adiante o centro, que passou a ter diversas filiais abertas ao longo da década de 1930 (ARDUINI, 2011).

À parte das divergências doutrinárias que levaram os grupos abeanos católico e laico ao rompimento em 1932¹⁹, os intelectuais da ABE organizaram-se, nos anos de 1920, a partir da convergência de posição já sedimentada: a opção por uma instrução edificada sob a tríplice base estabelecida por Heitor Lyra: moral, higiene e cultura (VALÉRIO, 2013). Isso significava que, sem o cultivo das qualidades morais, sem a melhoria das condições de saúde da população e sem uma organização sistemática da educação nacional, era inútil esperar que a alfabetização do povo fosse capaz de transformar o Brasil em uma nação moderna.

Não sem razão, o programa educacional proposto pela ABE foi resultado de aproximadamente três anos de estudos e debates sobre os problemas enfrentados no país e, sobretudo, sobre as melhores alternativas para resolvê-los. Esse programa foi apresentado de forma mais abrangente a partir de 1927, quando a Associação buscou dar maior visibilidade a seus projetos educacionais, com a realização de conferências em âmbito nacional.

As Conferências Nacionais de Educação (CNEs) foram eventos que reuniram intelectuais de vários estados brasileiros em torno do debate educacional. Nesses eventos, o protagonismo abeano envolvia regras de enunciação, modos específicos de argumentação e o uso de diferentes léxicos, disponíveis no contexto de sua enunciação, que serviam como estratégia para a legitimação de seus projetos.

Muitos membros da ABE ocuparam importantes cargos públicos e implementaram reformas educacionais em diferentes estados. Destacam-se, por exemplo, as reformas educacionais realizadas por Fernando de Azevedo, no Distrito Federal e em São Paulo; Carneiro Leão, em Pernambuco; e Anísio Teixeira, na Bahia. Belisário Penna, como Inspetor de Propaganda e Educação Sanitária, implementou reformas em Minas Gerais, Alagoas, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

Em seu estatuto, a ABE formulou um conjunto de objetivos que abrangiam as ações educacionais a serem executadas a nível nacional. O quadro abaixo descreve os propósitos da entidade.

¹⁹ Em dezembro de 1932, o grupo católico abandonou a ABE. Sua força vinha diminuindo desde o final de 1931, quando na Assembleia Geral Anísio Teixeira e Carneiro Leão foram eleitos presidentes. O lançamento do Manifesto dos Pioneiros, que a imprensa noticiara ser apoiado pela ABE; o movimento por uma reforma dos Estatutos que organizavam a ABE nacional; a repolitização, no Conselho Diretor, da questão educacional; a progressiva oposição dos católicos a Anísio Teixeira como Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro; e a proximidade da Constituinte foram os ingredientes que, combinados, acabaram por determinar o êxodo do grupo católico (CARVALHO, 1998, p. 71).

QUADRO 2 – OBJETIVOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Auxiliar	Troca de correspondência escolar, nacional e estrangeira	Educação popular quanto à cultura intelectual, moral, física	Educação popular quanto à instrução profissional
Cooperar (de modo geral)	Educação física	Educação moral	Educação cívica
Estudar	Educação popular quanto à cultura intelectual, moral, física	Educação popular quanto à instrução profissional	
Facilitar	Aquisição de livros e de material escolar a seus sócios	O desenvolvimento do cinema educativo	O desenvolvimento de bibliotecas infantis e de outros institutos auxiliares de ensino
Manter	Museu escolar permanente	Biblioteca pedagógica	Salas de conferências e cursos
Organizar	Estatística da instrução no Brasil	Arquivo de legislação nacional e estrangeira, sobre ensino e questões correlatas	Obras de mutualidade entre professores e alunos
Promover	Elaboração e a publicação de bons livros didáticos	Congressos de educação regionais ou nacionais	Representação do Brasil, em congressos de educação no estrangeiro
Publicar	Revistas	Boletins	Relatórios periódicos, sobre questões de educação

FONTE: Quadro construído pela autora a partir do Estatuto da ABE (1924).

Entre esses objetivos, a educação superior não foi mencionada, mas ficou subentendida quando se destacou a intenção de auxiliar a educação popular no que se refere à cultura intelectual e profissional.

Importa destacar também que, em 1922, antes mesmo da fundação da ABE (1924), criou-se a Sociedade de Educação de São Paulo, com a finalidade de congregar intelectuais professores e promover a formação de um centro de estudos pedagógicos sobre os problemas educacionais. Entre estes, destacou-se, já na sua sessão inaugural, a necessidade de criação de uma universidade em São Paulo

(NERY, 2001). Em 1928, esta Sociedade de Educação filiou-se à ABE, tornando-se o departamento paulista da Associação²⁰.

Nos primeiros anos da criação da ABE, mais especificamente a partir de 1926, no âmbito da Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS), promoviam-se cursos científicos que angariavam grande aceitação do público acadêmico e leigo. Na expressão de Vicente Licínio Cardoso²¹, um dos principais expoentes da SETS, esses eram os *verdadeiros cursos de extensão universitária*. A partir de 1927, deu-se início às Conferências Nacionais de Educação, realizadas em diferentes estados da federação, com um total de 13 conferências realizadas ao longo de 40 anos²². Nos eventos mantinha-se como propósito a promoção de estudos, debates e elaboração de propostas e projetos educacionais. Segundo Vieira (2017, p. 4), “esses encontros nacionais delinearam um campo de disputa política, teórica e institucionais”.

O quadro a seguir organiza os temas principais, o local de realização e o ano das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE, de 1927 a 1967.

QUADRO 3 - CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DA ABE (1927-1967)

ANO	EVENTOS NACIONAIS	LOCAL	TEMA PRINCIPAL
1927	I Conferência Nacional de Educação (I CNE)	Curitiba (PR)	Organização nacional do ensino primário.
1928	II Conferência Nacional de Educação (II CNE)	Belo Horizonte (MG)	Ensino secundário e inquérito do ensino superior.

²⁰ Essa agregação foi evidenciada pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1929, quando publicou as palavras de Vicente Licínio Cardoso, proferidas por ocasião de seu regresso de viagem realizada ao sul do país. O intelectual afirmou que, logo após a cidade de São Paulo ter sido escolhida como sede da Terceira Conferência Nacional de Educação (III CNE), “foi transformada a antiga Sociedade de Educação em departamento educacional paulista filiado à ABE (CARDOSO, *O Estado de S. Paulo*, 12 mar.1929, p. 3).

²¹ Vicente Licínio Cardoso (Rio de Janeiro, 1889 – Rio de Janeiro, 1931). Formou-se bacharel em Letras em 1906, engenheiro civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1912, e engenheiro geógrafo em maio de 1916. A partir de julho do mesmo ano, exerceu a função de prefeito no município de São Gonçalo (RJ) e viajou aos Estados Unidos, como prêmio por seu desempenho na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1927, ocupou a cadeira de Arquitetura civil – Higiene dos edifícios – Saneamento das cidades. Foi membro fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e subdiretor técnico na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, em 1928 (MAIA, 2005).

²² A denominação Conferência Nacional de Educação vigorou de forma exclusiva até a quinta conferência, realizada em 1934. A partir da sexta (VI CNE), a designação alternou entre Congresso Nacional de Educação, Congresso Brasileiro de Educação e Conferência Nacional de Educação. Convencionou-se, nesta tese, nomear os 13 eventos como Conferências Nacionais de Educação.

1929	III Conferência Nacional de Educação (III CNE)	São Paulo (SP)	Ensinos secundário e inquérito do ensino secundário.
1931	IV Conferência Nacional de Educação (IV CNE)	Rio de Janeiro (DF)	Diretrizes para a educação popular.
1932/1933 (26/12/1932 a 02/01/1933)	V Conferência Nacional de Educação (V CNE)	Niterói (RJ)	Elaboração do anteprojeto de organização nacional da educação.
1934	VI Congresso Nacional de Educação (VI CNE)	Fortaleza (CE)	Organização geral do ensino.
1935	VII Congresso Nacional de Educação (VII CNE)	Rio de Janeiro (DF)	Educação física.
1942	VIII Congresso Brasileiro de Educação (VIII CBE)	Goiânia (GO)	A educação primária: objetivos e organização.
1945	IX Congresso Brasileiro de Educação (IX CBE)	Rio de Janeiro (DF)	Conceito de educação democrática.
1950	X Conferência Nacional de Educação (X CNE)	Rio de Janeiro (DF)	Sugestões para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1954	XI Conferência Nacional de Educação (XI CNE)	Curitiba (PR)	Dois temários principais: I) Divulgação e ensino dos princípios, objetivos e estrutura da Organização das Nações Unidas. II) Financiamento dos sistemas públicos de educação.
1956	XII Conferência Nacional de Educação (XII CNE)	Salvador (BA)	Três temários principais: A) Contribuições escolares à compreensão e utilização das descobertas científicas. B) A concepção atual do humanismo.

			C) Os processos da educação democrática nos diversos graus de ensino e na vida extraescolar.
1967	XIII Congresso Nacional de Educação (XIII CNE)	Rio de Janeiro (Capital do Estado da Guanabara ²³)	Educação para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir das fontes da ABE, arquivo Carmem Jordão.

Entre os membros da instituição que, na década de 1920, assumiram as discussões dos eventos nacionais acerca do ensino superior e/ou da universidade, destacaram-se os protagonistas no inquérito de 1928: Álvaro Ozório de Almeida²⁴, Ferdinando Labouriau²⁵, Tobias Moscoso²⁶, Roquette Pinto²⁷, Vicente Licínio

²³ Em 1960, ocorreu a transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília. A cidade do Rio de Janeiro passou a ser a capital da Guanabara, que foi um Estado de 1960 a 1975. Foi somente após a lei complementar nº 20, de 01/07/1974, que o município do Rio de Janeiro passaria a ser a capital do Estado do Rio de Janeiro.

²⁴ Álvaro Ozório de Almeida (Porto Alegre, 1882 – Rio de Janeiro, 1952). Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1905. Em 1906, foi à Europa para preparar-se para o concurso de professor substituto da cadeira de fisiologia e terapêutica da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Na ocasião, trabalhou no Instituto Pasteur, em Paris. Em 1911, foi aprovado para ocupar cargo de docência na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1925, foi catedrático de fisiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1927, foi eleito membro titular da Academia Nacional de Medicina (FONSECA, [20-?]) Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/almalvoz.htm>. Acesso em: 14 mar. 2023.

²⁵ Ferdinando Labouriau (Niterói, RJ, 1893 – Rio de Janeiro, 1928). Engenheiro, formou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, onde ocupou a função de professor substituto da Seção de Mineralogia e Metalurgia e, depois, o cargo de catedrático de Metalurgia. Foi o principal fundador do Partido Democrático do Distrito Federal. Como jornalista, colaborou em *O Jornal*, no *Correio da Manhã*, e foi diretor do *Imparcial*. Atuou na Academia Brasileira de Ciências (ABE, Galeria de Presidentes, [20-?], não p.). Foi presidente da ABE em 1926 e 1927, e membro da comissão organizadora do inquérito de 1928, sobre o problema universitário brasileiro.

²⁶ Tobias Moscoso (1879 – Rio de Janeiro, 1928). Engenheiro, cientista e professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, foi membro da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e da Associação Brasileira de Educação (ABE). Matriculou-se na Escola Politécnica em 1896. Em dezembro de 1918, entrou para o corpo docente da mesma instituição, como professor da cadeira de contabilidade. Ocupou seguidas vezes o cargo de diretor da Escola Politécnica. Representou o Brasil em diversas assembleias internacionais (OS COMPANHEIROS... A Manhã, 1 -2 jan. 1949, p. 9). Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/HotpageBN.aspx?bib=085782&pagfis=148&url=http://memoria.bn.br/docreader>. Acesso em: 14 mar. 2023.

²⁷ Roquette Pinto (Rio de Janeiro, 1884 – Rio de Janeiro, 1954). Médico e professor brasileiro, foi o criador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com o intuito de difundir a educação, por volta de 1923. Estudou na Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, formando-se em 1905. Foi professor de antropologia no Museu Nacional em 1906, professor de história natural na Escola Normal do Distrito Federal em 1916, e professor de fisiologia na Universidade Nacional de Assunção em 1920. Foi diretor do Museu Nacional em 1926, membro da Academia Brasileira de Ciência e da Associação Brasileira de Educação (CARNEIRO, [20-?]). Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

Cardoso, Ignácio M. Azevedo do Amaral,²⁸ Raul Leitão da Cunha²⁹, Levi Carneiro³⁰ e, também, Amoroso Costa³¹, quem deu início a estas discussões ao defender na I CNE (1927) a tese *A universidade e a pesquisa científica*.

Estes intelectuais, de distintas formações profissionais, faziam parte de uma ampla rede de relações sociais definidas aqui como rede de sociabilidade, que proporcionava ao grupo a interlocução entre agentes que ocupavam cargos e posições importantes em instituições educacionais, culturais e científicas. O quadro abaixo demonstra a constituição dessa rede.

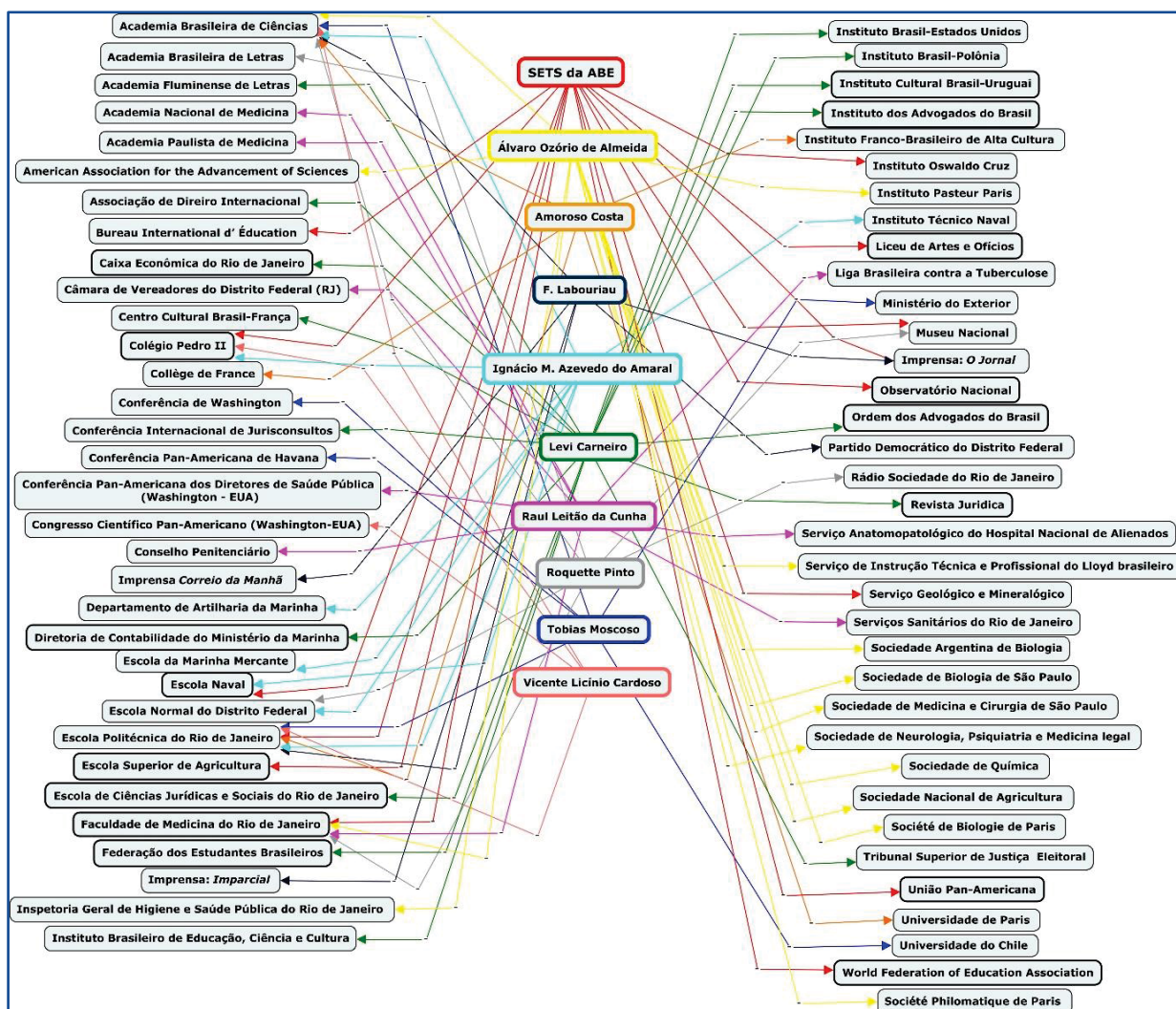
²⁸ Ignácio Manuel Azevedo do Amaral (Rio de Janeiro, 1883 – Rio de Janeiro, 1950). Oficial da Marinha, em 1912, tornou-se livre-docente de geometria e cálculo infinitesimal na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1916, tornou-se docente de engenharia na Escola Normal do Rio de Janeiro e dirigiu essa instituição de 1917 a 1920. Retornou à Escola Naval em 1922, como lente catedrático da cadeira de termodinâmica, caldeiras e combustíveis. Em 1926, obteve por concurso a cátedra de geometria analítica e cálculo infinitesimal na Escola Politécnica. (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/inacio-manuel-azevedo-do-amaral>. Acesso em: 15 mar. 2023.

²⁹ Raul Leitão da Cunha (Rio de Janeiro, 1881 – Rio de Janeiro, 1947). Formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1903. Especializou-se em anatomia patológica na Europa. De 1905 a 1907 foi diretor do Serviço Anatomopatológico do Hospital Nacional de Alienados e professor substituto da Segunda Seção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1920, assumiu a direção dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro, assessorando Carlos Chagas. Em 1928, foi eleito vereador pelo Distrito Federal, exercendo o mandato até 1930 (CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-raul-leitao-da>. Acesso em: 15 mar. 2023.

³⁰ Levi Carneiro (Niterói, RJ, 1882 – Rio de Janeiro, 1971). Jurista, formou-se pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Ocupou a presidência do Instituto dos Advogados do Brasil de 1921 a 1929, tornando-se membro do conselho superior da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). De 1927 a 1928 foi diretor e vice-presidente da Caixa Econômica do Rio de Janeiro. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação e do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (PECHMAN, [20-?]). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>. Acesso em: 15 mar. 2023.

³¹ Amoroso Costa (Rio de Janeiro, 1885 – Rio de Janeiro, 1928). Formou-se engenheiro civil na Escola Politécnica em 1906. Um ano depois, concluiu o bacharel em ciências físicas e matemáticas. Em 1916, participou da fundação da Sociedade Brasileira de Ciências, onde ocupou o cargo de segundo secretário e de diretor da Seção de Ciências Matemáticas. Em 1924, foi catedrático na Escola Politécnica em Trigonometria Esférica, Astronomia Teórica e Prática de Geodesia. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1927 e 1928. Como presidente da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE, promoveu palestras de pesquisadores brasileiros e estrangeiros.

QUADRO 4 – SOCIABILIDADE DOS PROTAGONISTAS NO INQUÉRITO DA ABE (1928)



Fonte: Quadro adaptado de Faria (2021, p. 95).

A posição social desses intelectuais como professores, engenheiros, médicos e juristas e a rede de relações que se formou em torno da SETS favoreciam a legitimação da ABE como instância da sociedade civil apta para orientar o poder público nos assuntos da educação superior universitária.

Após o infeliz acidente aéreo ocorrido logo após a II CNE, que vitimou boa parte dos abeanos ligados à SETS, outros agentes foram assumindo a pauta de forma direta ou indireta, com ações, projetos e discursos que, em maior ou menor grau, defendiam o desenvolvimento nacional a partir da elevação cultural e política do país. Considerando-se a importância da educação política de toda a nação, esse processo se daria especialmente através da formação de estudantes capazes de alcançar o nível superior de educação, ou seja, quase sempre aqueles pertencentes às camadas sociais altas e médias dos grandes centros populacionais.

1. 2 Especialistas em educação: perfil dos abeanos nos debates sobre a educação superior (1927-1950)

Os abeanos considerados nesta pesquisa são aqueles engajados, em maior ou menor intensidade, nos debates que buscavam balizar o desenvolvimento do Brasil a partir, especialmente, da educação superior universitária – viabilizada em um regime político democrático. Intelectuais polivalentes quase sempre atuavam como professores da educação superior, mas se envolviam em vários campos de atividade e em diversas áreas profissionais. Possuíam atributos que lhes permitiam transcender os limites de um campo circunscrito de trabalho para transitar por outros. Para eles, a educação era um dos principais contributos à elevação cultural da nação e estava no cerne dos debates que visavam orientar as ações do poder público. Para uma melhor visualização, o quadro abaixo organiza a formação deste grupo de intelectuais.

QUADRO 5 – FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950).

Medicina	Afrânio Peixoto Álvaro Ozório de Almeida Arthur Alexandre Moses Azevedo Sodré Ernesto de Souza Campos Gustavo Lessa (médico e sanitarista) Raul Jobim Bittencourt Raul Leitão da Cunha Roberto de Almeida Cunha Roquette Pinto
Engenharia	Agnello de Macedo Amoroso Costa Ernesto Luiz de Oliveira Ferdinando Labouriau Ignácio Manuel Azevedo do Amaral Lysimaco Ferreira da Costa Paulo Ottoni de Castro Maya Tobias Moscoso Vicente Licínio Cardoso Maurício Joppert da Silva
Direito	- Levi Carneiro - Lourenço Filho (Bacharelou-se em 1929. Anteriormente foi normalista) - José Augusto Bezerra de Medeiros - Frota Pessoa - Antônio Sampaio Doria - Isaias Alves - Fernando Luís Osório Filho

	- Fernando de Azevedo - Antônio Carneiro Leão - Anísio Teixeira - Francisco Mendes Pimentel - Francisco Brant - Benedito Martins Napoleão do Rêgo - Djacir Menezes - Hermes Lima - Rômulo Almeida (atuava profissionalmente como economista)
Farmácia	- João Ladeira de Senna
Fisiologia	- Branca Fialho
Magistério	- Armanda Álvaro Alberto - Corlumbo Ferreira - Milton Braga - Paschoal Lemme (atuava profissionalmente também como técnico em educação)
Sociologia	- Luiz de Aguiar Costa Pinto

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da ABE, arquivo Carmem Jordão.

Para compreendermos a construção do perfil desse grupo – formado por ao menos 43 intelectuais e que se envolveu especialmente nos debates sobre a educação superior e a universidade brasileira de 1927 a 1950 – e, também, para demarcar os atributos que contribuíam para o fortalecimento de seu poder simbólico – dando-se destaque aos mecanismos coletivos –, apoiamo-nos na prosopografia, ou método das biografias coletivas, como suporte de análise. Rastreando a biografia, mesmo que parcial desses agentes, foi possível traçar algumas das principais características do grupo.

Segundo Stone (2011), a prosopografia é uma das mais valiosas técnicas de pesquisa histórica. Nas ciências sociais é tida como um método associado a construtos teóricos de apreensão do social. Por meio de investigações empreendidas por autores como, por exemplo, Pierre Bourdieu, que estudou grupos dirigentes em diferentes esferas de atuação social na França (MONTEIRO, 2009), a análise de biografias coletivas adquiriu estatuto científico.

A prosopografia ou, assim definida pelos historiadores, ou a análise de carreiras, como consideram as ciências sociais, passou, conforme Stone (2011), de um instrumento de estudo voltado à análise das elites para servir como uma ferramenta que trabalha três problemas básicos na história:

O primeiro refere-se às origens da ação política: o desvelamento dos interesses mais profundos que se considera residirem sob a retórica da política; a análise das afiliações sociais e econômicas dos agrupamentos políticos; a revelação do funcionamento de uma máquina política e a identificação daqueles que manipulam os controles. O segundo refere-se à estrutura e à mobilidade sociais: um conjunto de problemas envolve a análise do papel na sociedade, especialmente as mudanças nesse papel ao longo do tempo, de grupos de *status* específicos (usualmente da elite), possuidores de títulos, membros de associações profissionais, ocupantes de cargos, grupos ocupacionais ou classes econômicas; um outro conjunto de problemas refere-se à determinação do grau de mobilidade social em determinados níveis por meio de um estudo das origens familiares (sociais e geográficas), dos novatos [*recruits*] de um certo status político ou posição ocupacional, o significado dessa posição em uma carreira e o efeito de deter essa posição sobre as fortunas da família; um terceiro conjunto de problemas lida com a correlação de movimentos intelectuais ou religiosos com fatores sociais, geográficos, ocupacionais ou outros. Assim, aos olhos de seus expoentes, o propósito da prosopografia é dar sentido à ação política, ajudar a explicar a mudança ideológica ou cultural, identificar a realidade social (STONE, 2011, p. 115-116).

A operacionalização dos dados biográficos a partir do estudo prosopográfico explicita as particularidades de uma elite de intelectuais e investiga as “características comuns do passado de um grupo de atores na história através do estudo coletivo de suas vidas” (STONE, 2011, p. 115). Considerando-se, segundo Bontempi Jr.(2019b), que as elites:

[...] distinguem-se segundo a natureza de seu capital, como elites de sangue, econômicas, políticas, culturais etc., muito embora essas propriedades com frequência confluem para um mesmo conjunto de indivíduos, especialmente em sociedades mais ‘fechadas’. Em sociedades mais ‘abertas’ verifica-se a tensão constante entre as elites, seja em luta pelo poder político ou pela influência sobre o seu círculo mais próximo, seja à conquista, senão do Estado, ao menos do acesso a suas concessões e agenciamentos. Na disputa por esses lugares de ação e de fala, as elites compõem e portam projetos de organização e liderança das sociedades. Nessa perspectiva, os grupos estudados seriam definidos por suas relações, pelas imagens que produzem uns dos outros ou ainda por sua capacidade de impor uma autoimagem aos outros grupos e aos seus membros. Seu estudo seria, portanto, um meio de determinar quais são os espaços, os mecanismos, os princípios de acesso ao poder em diferentes sociedades, privilegiando a construção das hierarquias e distâncias sociais, os conflitos e jogos de interesse entre os grupos e no interior de grupos aparentemente homogêneos. Trata-se de buscar a compreensão da complexidade de suas relações internas e das relações com outros setores da sociedade (BONTEMPI Jr., 2019b, p. 72-73).

Nessa perspectiva, levantamos vários tipos de informações sobre os intelectuais estudados, tais como a formação acadêmica, experiência profissional, ocupação de cargos públicos ou privados e filiação a academias e instituições científicas e culturais. Esses dados foram justapostos, combinados e, em seguida, examinados a partir de correlações com as formas de ação desses agentes. Para

melhor organização deste trabalho, os dados foram montados em dois quadros complementares que se encontram nos apêndices 1 e 2 desta tese.

Ao analisarmos a formação profissional acadêmica dos 43 intelectuais engajados nos debates sobre a educação superior (1927-1950), sobre a universidade, a pesquisa científica, a importância de estudos sociológicos, políticos e educacionais e, ainda, sobre a salvaguarda do regime democrático, observa-se que as datas de nascimento desses intelectuais vão de 1864 a 1920, mas grande parte nasceu na década de 1880 (ao menos 15 deles), ou seja, no período em que, conforme Alonso (2000), não se distinguia o trabalho intelectual da atividade política.

Essa particularidade influenciou, em maior ou menor grau, a formação do grupo de intelectuais da ABE, que surgiu no início do século XX. Trinta e seis anos separam o mais velho abeano, o médico Azevedo Sodré³² – que desenvolvia estudos relacionados à medicina, à educação e, também, à política –, do mais novo, o sociólogo Luiz de Aguiar Costa Pinto³³, que defendia, entre outras pautas, a indispensabilidade dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais para a compreensão da sociedade que se buscava moldar educacional e culturalmente.

O grupo que surgiu em 1926, formado antes mesmo do início das CNEs, estava composto por aqueles que deram início aos *cursos de extensão universitária* da ABE. Embora quase todos tenham falecido em desastre de avião, deixaram um inquérito sobre a concepção de educação superior e a universidade brasileira, que seguiu, em diversos pontos, reverberando nas interpretações de abeanos das décadas subsequentes. Estes temas, quase sempre relacionados à educação de nível superior e à universidade foram, em 1950, retomados em âmbito nacional de uma forma

³² Azevedo Sodré (Maricá (RJ), 1864 – Petrópolis (RJ), 1929). Médico e professor. Diplomou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1885. Atuou no Hospital da Beneficência Portuguesa e no Hospital da Misericórdia. Foi professor adjunto nas cátedras de Patologia Interna e Clínica Médica; professor de Medicina Pública (1895); secretário do Instituto Sanitário Federal (1892); diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1911); diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1915) (VILELA, [20-?], não p.). Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/azevedo-sodre-antonio-augusto-de/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

³³ Luiz de Aguiar Costa Pinto (Salvador (BA), 1920 – Salvador (BA), 2002). Nasceu no seio da elite tradicional baiana. Após a morte do pai, José de Aguiar Costa Pinto, diretor da Faculdade de Medicina da Bahia, abandonou o curso de medicina. Em 1937, instalou-se com a família no Rio de Janeiro. Em 1939, iniciou o curso de Ciências Sociais na recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF), sendo preso em seguida por sua oposição ao Estado Novo. Integrou, em 1942, o quadro docente da Universidade do Brasil. Nos anos 1950, participou de diversos projetos coletivos de pesquisa, como os estudos da Unesco sobre relações raciais no Brasil. Foi o primeiro diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais (CLAPCS) e ocupou, por quatro anos, a vice-presidência da *International Sociological Association* (ISA) (SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, [20-?], não p.). Disponível em: [Luiz de Aguiar Costa Pinto - Sociedade Brasileira de Sociologia \(sbsociologia.com.br\)](http://Luiz.de.Aguiar.Costa.Pinto-Sociedade.Brasileira.de.Sociologia(sbsociologia.com.br)). Acesso em: 31 maio 2024.

sistematizada no X CNE, que tinha como propósito central a formulação de sugestões para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que já tramitava no Congresso.

Uma das características desse grupo abeano é a diminuta representação feminina nos debates. Pudemos observar a presença de apenas duas mulheres envolvidas nas discussões. Branca Fialho³⁴, fisiologista e educadora, e a normalista Armanda Álvaro Alberto³⁵. Ambas fizeram parte da comissão que produziu o parecer da ABE contra a organização de uma Universidade Técnica Federal a parte da Universidade do Rio de Janeiro. A atuação de Branca Fialho reaparece, de forma indireta, quando ela é citada por Raul Bittencourt³⁶, como aquela que, às vésperas do IX CBE, sendo presidente da ABE em 1944, promoveu diversas reuniões e debates que contribuiriam para a organização do evento de 1945.

No que se refere à formação acadêmica, a maioria desses intelectuais vinculava-se ao campo do Direito (16 intelectuais); das engenharias (10 intelectuais); da medicina (10 intelectuais); além de um número reduzido de normalistas (4 intelectuais); fisiologista (1 intelectual); e farmacêutico (1 intelectual). Dois se destacaram em 1950, com a abertura dos campos de formação superior: o mais novo abeano, o sociólogo Luíz de Aguiar Costa Pinto e o jurista e economista Rômulo

³⁴ Branca de Almeida Fialho (Petrópolis (RJ), 1896 – Rio de Janeiro (RJ), 1965). Fisiologista e educadora. Participou da organização da Associação Brasileira de Educação, a qual presidiu de 1934 a 1935 e de 1942 a 1944, e do Instituto Brasil-Estados Unidos. Também foi presidente da Federação de Mulheres do Brasil, filiada à Federação Internacional de Mulheres. Organizou, com seu irmão Álvaro Ozório de Almeida, o primeiro centro de fisiologia experimental do Brasil (SCHUMACHER; BRAZIL, 2000, p. 140).

³⁵ Armanda Álvaro Alberto (Rio de Janeiro, 1892 – Rio de Janeiro, 1974). Em 1919, organizou uma escola para os filhos de pescadores em Angra dos Reis. Em 1921, criou a Escola Regional de Meriti, em Duque de Caxias. Teve intensa atuação na Associação Brasileira de Educação. Em 1935 presidiu a União Feminina do Brasil.

³⁶ Raul Jobim Bittencourt (Porto Alegre (RS), 1902 – Rio de Janeiro (RJ), 1985). Formou-se em 1923, pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre. No ano seguinte, iniciou a carreira docente na mesma instituição. Em 1929, elegeu-se deputado pelo Rio Grande do Sul. Em 1931, tornou-se secretário do Ministro da Educação e Saúde Pública, Belisário Penna. Em 1938, foi professor de história na Universidade do Distrito Federal. No ano seguinte, assumiu a cátedra de história e filosofia da educação na Universidade do Brasil. (CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BITTENCOURT,%20Raul.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

Almeida³⁷. Outro destaque foi para Paschoal Lemme³⁸ que, à exceção da maioria dos intelectuais abeanos do período, era professor normalista, atuando no ensino primário, e que veio a se tornar Técnico em Educação quando atuou no Ministério da Educação e Saúde.

Entre aqueles cujos locais de atuação foram identificados, observa-se que a maioria exercia funções profissionais em grandes centros urbanos. Pelo menos 29 atuaram no Rio de Janeiro. Muitos deles também circulavam ou exerciam funções em instituições educacionais superiores de outros estados, tais como Rio Grande do Sul, Bahia, Paraná, São Paulo, Ceará, Alagoas, Piauí e Minas Gerais.

Pelo menos 14 deles nasceram no Rio de Janeiro, 6 na Bahia, 3 no Rio Grande do Sul, 2 no Paraná, 2 em São Paulo, 2 em Minas Gerais e 2 no Ceará. Os demais são oriundos dos estados do Rio Grande do Norte, Piauí, Alagoas e Pernambuco. Quanto ao local em que a maior parte deles encerrou a sua atividade, ao menos 27 estavam no Rio de Janeiro, 3 em São Paulo, 2 no Paraná, 1 no Rio Grande do Sul e 1 em Minas Gerais. Ou seja, a maioria começou e encerrou a sua carreira em grandes centros populacionais, onde se encontravam as universidades e onde se localizava o centro político, especialmente a sede do governo do país, situada no Rio de Janeiro até 1960.

Pelos dados referentes à circulação internacional – levantados nas biografias desses agentes, embora não tenha sido possível localizar a totalidade de viagens internacionais realizadas por eles – observa-se que a maioria viajou a países da

³⁷ Rômulo Almeida (Salvador (BA), 1914 – Belo Horizonte (MG), 1988). Foi professor, economista e político brasileiro. Em 1933, tornou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia. Foi professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia, da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica, da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Dedicando-se à economia, em 1941 tornou-se diretor do Departamento de Geografia e Estatística do Território do Acre. Entre 1942 e 1943 foi professor substituto da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro. Em 1946 prestou assessoria à Comissão de Investigação Econômica e Social da Assembléia Nacional Constituinte. Por volta de 1950, atuou como economista da Confederação Nacional da Indústria e filiou-se ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Em 1951, foi designado oficial-de-gabinete do Gabinete Civil da Presidência da República. Ao mesmo tempo foi incumbido por Getúlio Vargas de organizar a Assessoria Econômica da Presidência da República. Ainda, em 1951, tornou-se membro do conselho consultivo da Companhia Hidroelétrica do São Francisco. A partir de 1953, tornou-se consultor econômico da Superintendência da Moeda e do Crédito (INTÉRPRETES DO BRASIL, [20-?]). Disponível em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/224.av>. Acesso em: 02 jun. 2024.

³⁸ Paschoal Lemme (Rio de Janeiro, 1904 – 1997). Professor primário, formou-se na Escola Normal do Distrito Federal. Kursou engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, mas abandonou o curso no terceiro ano para dedicar-se ao magistério. Foi professor da escola rural mista, em Pedra de Guaratiba. Membro da ABE, foi o mais jovem signatário do Manifesto de 1932, e ativo colaborador das reformas do ensino durante as gestões de Fernando de Azevedo (1928-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935). Durante a administração de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, Lemme organizou os cursos noturnos supletivos da União Trabalhista os quais deram origem à sua tese *Educação de adultos*, apresentada ao concurso para técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde. Ao ser aprovado, integrou a equipe de Lourenço Filho na organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (LEMME, 2004).

Europa, com destaque para França e Alemanha, e à América do Norte, especialmente os Estados Unidos. Alguns realizaram com frequência viagens a países da América do Sul: Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai. De forma pontual, outros visitaram a América Central (Cuba e México), além de países do continente asiático (Rússia Soviética, Síria, Palestina, Turquia) e do africano (Egito). Estas viagens, na maioria das vezes, tinham como propósito a realização de pesquisa científica, aperfeiçoamento de estudos acadêmicos em universidades, institutos de pesquisa e altos estudos e o intercâmbio intelectual. Nessas incursões, esses intelectuais também apresentavam seus trabalhos em eventos científicos, representavam o Brasil em congressos internacionais e recebiam diversas honrarias.

Considerando que diversos abeanos “empregaram o mesmo idioma e nele efetuaram enunciações diversas e até mesmo contrárias” (POCOCK, 2003, p. 34), percebe-se que a grande maioria dos intelectuais ligados à ABE, por vezes, expressavam em seus discursos concepções educacionais que, considerado o estágio do debate internacional sobre educação no período, podem ser classificadas como progressistas. Em outros espaços de sociabilidade, como no da arena política, possivelmente existiam divergências ideológicas, embora boa parte desses agentes tenha apoiado e/ou se adaptado ao contexto autoritário do Estado Novo. À vista disso, entende-se necessário tensionar tais características em pelo menos dois intelectuais: Ignácio M. Azevedo do Amaral e Levi Carneiro.

Pode-se pensar que Ignácio M. Azevedo do Amaral, por ser oficial da Marinha e irmão de Antônio José Azevedo do Amaral – “considerado um dos expoentes do pensamento autoritário no início do século XX” (LIMA, 2020, p. 334) –, pudesse adotar um posicionamento análogo a este em seus discursos e ações educacionais.

É possível dizer que um discurso que revela determinado posicionamento político e/ou ideológico, muitas vezes conformado pelo *habitus* de um intelectual, abrange e perpassa diversos campos de conhecimento, como, por exemplo, o religioso, o médico, o econômico, o sociológico, o educacional, o militar, entre outros. Em regra, o enunciado produzido pelos intelectuais – informado pelas suas visões de mundo –, busca uma articulação das ideias e das crenças dentro de uma ordem racionalizada e consciente, contudo, não é incomum detectarmos contradições, considerando os próprios padrões de racionalidade prevalentes no período da vida pública desses agentes. Tentar enquadrar e reduzir a visão de mundo e as crenças de um intelectual de uma forma esquemática pode ser uma armadilha. Por isso,

entende-se importante pontuar que Ignácio M. Azevedo do Amaral, embora pudesse absorver, ao longo de seu processo de socialização familiar e/ou profissional militar, em maior ou menor grau, algum posicionamento autoritário em algum aspecto de sua vida, este não se observa em sua experiência profissional no campo da educação superior. Como reitor da Universidade do Brasil (UB), em 1945, após a queda do Estado Novo, defendeu a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar da instituição. Estes princípios foram delineados no Decreto-Lei n.º 8.393 (BRASIL, 1945), de 17 de dezembro de 1945, assinado por José Linhares³⁹, Presidente do Brasil entre 1945 e 1946; pelo abeano Raul Leitão da Cunha, que assumiu o Ministério da Educação e Saúde no governo José Linhares, de 30 de outubro de 1945 a 31 de janeiro de 1946, em substituição ao então ministro Gustavo Capanema; e, também, por Jose Pires do Rio, Ministro da Fazenda, nomeado a 1 de novembro de 1945. Mas, segundo Fávero (2010b), tal decreto não foi, na ocasião, implementado.

Por manter relação com grupo ou indivíduos adeptos ao autoritarismo e/ou conservadorismo não significa que Ignácio M. Azevedo do Amaral assumia uma posição tradicional em relação ao papel e ao funcionamento da universidade. Sua ampla rede de sociabilidade – que além do ambiente militar incluía, entre outras instituições, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Ciências e o Conselho Nacional de Educação –, formava uma rede heterogênea que continha grupos que interpretavam o mundo ao seu redor e interagiam com ele de formas diferentes, embora os ligados ao campo da educação e da ciência tivessem mais similitudes do que divergências entre eles.

Como reitor, Ignácio M. Azevedo do Amaral defendeu concepções modernas para a Universidade do Brasil (UB). Além disso, em 1949, fez parte, juntamente com os abeanos Adalberto Menezes de Oliveira⁴⁰, Arthur Moses e Mario Paulo de Brito, da comissão encarregada do anteprojeto de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), quando intelectuais, cientistas e militares articulavam a possibilidade de

³⁹ Após a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, assumiu, em caráter provisório, a presidência da República do Brasil.

⁴⁰ Adalberto Menezes de Oliveira (1883 – 1973). Oficial de Marinha. Foi membro do Instituto de Rádio Engenheiros de Nova York, professor catedrático de Eletricidade da Escola Naval. Exerceu na ABE, por longos anos, o cargo de redator responsável pela publicação da revista *Educação*, órgão oficial da instituição (ABE, [20-?], não p.). Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/92-adalberto-menezes-de-oliveira>. Acesso em: 12 mar. 2023.

assegurar recursos para projetos de pesquisa inovadores e estratégicos para a soberania do país.

Para Ignácio M. Azevedo do Amaral:

A universidade não é um órgão de poder temporal ou uma peça da máquina administrativa do Estado. A universidade é a consciência e o cérebro da nação, a mais elevada expressão sistemática da sua vida espiritual, pois que ela reflete o pensamento do Brasil – do passado que ela herdou e do presente que procura formar, para a conquista do futuro (AMARAL, 1945 apud OLIVEIRA, [20-?], não p.).

Com relação a Levi Carneiro, Godoy (2013) afirma que fora o intelectual – como jurista que era e em quem Getúlio Vargas, ao que parece, depositava grande confiança –, que regulamentou o decreto de organização do Estado Novo – período marcado pelo autoritarismo que se materializou na Constituição de 1937 e legitimou as ações centralizadoras de Vargas.

Levi Carneiro deu sustentabilidade jurídica ao Estado Novo, o que demonstra um alinhamento político com o governo. Assim como outros intelectuais que se calaram e/ou se beneficiaram com a ditadura Vargas e que, ao fim do Estado Novo se converteram em defensores da democracia, vê-se que o jurista também teve que se reinventar. Analisando-se a bibliografia produzida por Levi Carneiro, percebe-se que entre as suas obras existem estudos que ressaltam, de forma positiva, aspectos democráticos da organização da vida política e social. Entre os seus escritos podem-se destacar: *O Direito internacional e a democracia*, de 1945 e *Dois arautos da democracia: Rui Barbosa e Joaquim Nabuco*, de 1954. Sabe-se também que, em janeiro de 1945, o intelectual integrou a comissão jurídica do I Congresso Brasileiro de Escritores, promovido pela Associação Brasileira de Escritores em São Paulo, ocasião em que o Estado Novo demonstrava sinais de enfraquecimento. O congresso reivindicou a liberdade de expressão e a convocação de eleições diretas para a presidência da República, reforçando a oposição ao regime, que seria derrubado em outubro daquele mesmo ano (PECHMAN, [20-?]). Nesse sentido, é possível considerar que Levi Carneiro ajustou o seu posicionamento para se adaptar às mudanças no cenário geopolítico, com a derrota do nazifascismo e, no contexto brasileiro, com o fim da fase ditatorial de Vargas.

Diante desses dilemas, ainda que não seja possível afirmar que esses intelectuais abeanos sempre foram defensores da democracia, pode-se perceber que eram progressistas, ao menos no que se refere à educação superior brasileira.

Na sua grande maioria, eram homens de classe social abastada, de formação acadêmica superior nos campos do Direito, da Medicina e da Engenharia e, de forma generalizada, assumiam profissional e retoricamente a defesa da educação, de modo que eram reconhecidos como portadores de conhecimentos técnico-educacionais capazes de balizar a política da educação superior brasileira.

Eles eram, também, integrantes de uma vasta rede de sociabilidade. Além da ABE, eram membros de diversas associações, academias, institutos e sociedades nacionais e estrangeiras, que tinham objetivos educacionais, científicos e culturais.

Grande parte desses abeanos vinculava-se à Academia Brasileira de Ciências, à Academia de Ciências de Lisboa, à *American Association for the Advancement of Sciences*. A Academia Brasileira de Letras foi outra agremiação que conquistou grande parte desses intelectuais, incluindo as instituições regionais congêneres como a Academia Carioca de Letras, a Academia de Letras da Bahia, a Academia Fluminense de Letras, a Academia Paranaense de Letras, a Academia Paulista de Letras e a Academia Riograndense de Letras. Alguns deles tinham participação na Academia Nacional de Medicina, Academia Paulista de Medicina e na *Académie Internationale de Science Politique et d'Histoire Constitutionnelle* (França).

Quanto aos institutos, grande parte dos abeanos se vinculava ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e, de forma pontual, ao *Institut de France*, Instituto Brasileiro de Ciências, Instituto Brasil-Estados Unidos, Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura, Instituto Luso-Brasileiro de Alta Cultura, Instituto Nacional de Cinema Educativo, Instituto Pasteur (Paris), Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, Instituto Histórico e Geográfico Paranaense, Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte, Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, também, ao Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais.

Além disso, foram membros de inúmeras sociedades, com destaque para aquelas relacionadas à medicina, à saúde e às ciências. O quadro abaixo descreve algumas dessas instituições.

QUADRO 6 – REDE DE SOCIEDADES CIENTÍFICAS DOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)

INSTITUIÇÕES NACIONAIS	Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia Sociedade Brasileira de Dermatologia Sociedade Brasileira de Economia Política Sociedade Brasileira de Escritores Sociedade de Biologia de São Paulo Sociedade de Geografia Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal Sociedade de Psicologia Individual do Rio de Janeiro Sociedade de Química Sociedade dos Amigos de Afonso Celso Sociedade dos Amigos de Alberto Torres Sociedade Médica dos Hospitais Sociedade Nacional de Agricultura Sociedade Neurológica e Psiquiátrica do Rio de Janeiro Sociedade Paulista de Educação Sociedades de Cultura, de Sociologia e Artes
INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS	Sociedade Argentina de Biologia Sociedade de Psiquiatria e Medicina Legal de La Plata, Argentina <i>Société de Biologie</i> de Paris <i>Société de Législation Comparée</i> (França) <i>Société de Science Sociale</i>

FONTE: Construído pela autora a partir da análise das fontes biográficas dos 43 intelectuais envolvidos nos debates sobre a educação superior (1927-1950).

Além das Conferências Nacionais de Educação promovidas pela ABE, esses intelectuais participavam de conferências e congressos nacionais e internacionais do campo médico, sanitário, jurídico e educacional. Faziam parte de comissões de intercâmbio intelectual, de regulação de decretos, de elaboração de diretrizes educacionais, além de comissões organizadoras de universidades. Eles circulavam por associações de médicos, de juristas, de imprensa, de farmacêuticos, entre outras. Muitos eram membros de conselhos como: Conselho Executivo da Associação Brasileira de Educação; Conselho Nacional de Economia; Conselho Nacional de Educação; Conselho Superior da Ordem dos Advogados do Brasil; Conselho Superior da Universidade do Paraná; Conselho Universitário da Universidade de São Paulo; Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais; Conselho Nacional de Pesquisas; Conselho de Engenharia e Arquitetura; Conselho Consultivo da Companhia Hidroelétrica do São Francisco; e Conselho Federal de Cultura, da *The National Geographic Society* (EUA). Além de serem convidados a participar de

comissões representativas e bancas examinadoras de concursos, muitos eram agraciados com títulos *honoris causa* e medalhas por instituições nacionais e internacionais.

A produção bibliográfica desses intelectuais era vasta. Pela análise das publicações localizadas, só de cinco deles não encontramos informação. As áreas privilegiadas de seus estudos e pesquisas eram: a educação – ao menos 14 intelectuais publicaram livros, artigos, entrevistas e conferências sobre o tema; o campo da medicina (ao menos 8 intelectuais médicos produziam estudos científicos); a política (ao menos 6 intelectuais); a literatura (ao menos 5 intelectuais). Também se encontram entre os estudos publicados aqueles relacionados à engenharia, sociologia, psicologia, direito, história, economia, matemática, geografia, filosofia, mineralogia, antropologia, biologia, farmácia e siderurgia. Alguns desses agentes tiveram obras publicadas postumamente. O quadro abaixo sintetiza o campo do conhecimento dessas produções bibliográficas.

QUADRO 7 – PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA DO GRUPO DE ABEANOS ENGAJADOS NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)

Médicos	Áreas da produção bibliográfica
Álvaro Ozório de Almeida	Medicina
Roquette Pinto	Medicina Antropologia Geografia Mineralogia Literatura
Raul Leitão da Cunha	Medicina Educação
Arthur Alexandre Moses	Medicina (Trabalhos nacionais e internacionais)
Raul Jobim Bittencourt	Medicina Educação
Azevedo Sodré	Educação Medicina Política
Roberto de Almeida Cunha	Medicina
Afrânio Peixoto	Medicina Literatura
Gustavo Lessa	Administração Pública Política
Ernesto de Souza Campos	Medicina.
Engenheiros	Produção bibliográfica

Ferdinando Labouriau	Engenharia Siderurgia Política.
Tobias Moscoso	Engenharia Física
Amoroso Costa	Física Matemática
Vicente Licínio Cardoso	Filosofia Política História Sociologia (algumas delas foram publicadas postumamente)
Ignácio Manuel Azevedo do Amaral	Engenharia História (postumamente)
Lysimaco Ferreira da Costa	Informações não encontradas
Ernesto Luiz de Oliveira	Educação Literatura
Paulo Ottoni de Castro Maya	Economia e sociedade
Agnello de Macedo	Informações não encontradas
Gustavo Lessa	Política Administração Pública
Ernesto de Souza Campos	Medicina
Juristas	Produção bibliográfica
Levi Carneiro	Ciências jurídicas
Lourenço Filho	Educação Psicologia educacional
José Augusto Bezerra de Medeiros	Educação Política (democracia) Economia
Frota Pessoa	Educação
Antônio Sampaio Doria	Educação Psicologia
Isaias Alves	Educação Psicologia
Fernando Luís Osório Filho	Informações não encontradas
Fernando de Azevedo	Educação Política Sociologia
Antônio Carneiro Leão	Educação Sociologia
Anísio Teixeira	Educação Política (democracia)
Francisco Mendes Pimentel	Informações não encontradas
Francisco Brant	Ciências jurídicas

	Economia História Antropologia Literatura
Benedito Martins Napoleão do Rêgo	Literatura
Djacir Menezes	Literatura Economia Ciências jurídicas História
Hermes Lima	Política Ciências jurídicas Literatura
Jurista e economista	Produção bibliográfica
Rômulo Almeida	Educação Economia
Farmacêutico	Produção bibliográfica
João Ladeira de Senna	Informações não encontradas
Fisiologista	Produção bibliográfica
Branca Fialho	Biologia Educação
Professor (a)	Produção bibliográfica
Corlumbo Ferreira	Literatura
Armanda Álvaro Alberto	Educação (Discursos e conferências em congressos)
Milton Braga	Informações não encontradas
Sociólogo	Produção bibliográfica
Luiz de Aguiar Costa Pinto	Política Sociologia

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes biográficas dos intelectuais estudados.

A possível existência de divergências político-ideológicas entre esses intelectuais não impedia que estivessem alinhados na defesa do desenvolvimento intelectual, científico, cultural e econômico da nação, visto que todos reiteravam insistentemente, na acepção de Koselleck, *horizontes de expectativas* associados ao progresso e à modernidade da nação brasileira, nos quais o investimento educacional era impostergável.

Contudo, à medida que esses agentes expunham as suas concepções político-educacionais – algumas delas por vezes mal interpretadas –, enfrentavam maiores ou menores dificuldades de implementação de suas propostas. Nesse contexto, por exemplo, a defesa da educação democrática e igualitária para o povo brasileiro foi,

em diversas ocasiões, entendida como ideais comunistas. Nesse quadro, pode-se dizer que alguns abeanos contiveram os seus discursos ou buscaram modular os seus posicionamentos para não confrontar o governo autoritário, talvez como uma medida de autoproteção, uma vez que alguns deles já tinham sido presos, afastados e/ou demitidos de seus cargos. Possivelmente tenha sido devido a esse contexto político que a ABE descontinuou a realização anual de suas CNEs. Conforme já pontuado, após a VII CNE, realizada em 1935 no Rio de Janeiro, houve um intervalo de sete anos até que o VIII CBE fosse realizado em 1942, com o apoio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e dos poderes públicos, o que demonstra, agora, uma colaboração entre a ABE e o Estado Novo.

Um grupo reduzido de intelectuais colocava-se em oposição ao governo centralizador, como fizeram Antônio Franca e Paschoal Lemme ao destacarem a dualidade do preceito educacional estabelecido pelo Estado Novo, organizando dois tipos de escolas, uma voltada para as elites e outra para os trabalhadores. Um exemplo desse posicionamento verifica-se nas palavras de Antônio Franca, no IX CBE (1945), ao discorrer sobre a legislação educacional ou, nos termos do intelectual, sobre os *textos legais*:

[...] basta mencionar, em linhas gerais, a monstruosidade tipicamente fascista das reformas do ensino secundário, industrial e comercial, para cada uma das quais se elaborou um código com objetivos educacionais e ideais pedagógicos diversos. Neles se distingue, nitidamente, o princípio antidemocrático da educação desigual para cada classe, como tem facilmente demonstrado o educador Paschoal Lemme (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Toda a inquietação com relação aos rumos da educação brasileira, em especial a superior, unia o grupo de intelectuais abeanos não apenas no âmbito das discussões políticas, mas na atuação profissional, uma vez que quase todos eram professores. Por mais que tivessem suas carreiras de formação ligadas às profissões médicas, às engenharias, ao direito, entre outras, esses agentes ocupavam cargos docentes, principalmente no nível superior. Muitos foram professores assistentes, adjuntos, substitutos e, especialmente, catedráticos. Com certa frequência, também se tornaram docentes convidados em universidades estrangeiras. O magistério na escola primária, secundária e normal, embora menos recorrente, também se incluiu na trajetória profissional de parte desses agentes. Os campos de conhecimento desse grupo eram bastante amplos e a ministração de suas disciplinas escolares estavam ligadas, na maioria das vezes, a suas formações profissionais. O quadro abaixo

organiza algumas das disciplinas ministradas na carreira docente desses agentes nos diferentes níveis educacionais.

QUADRO 8 – DISCIPLINAS MINISTRADAS PELO GRUPO DE ABEANOS (1927-1950)

EDUCAÇÃO/ CIÊNCIAS HUMANAS	Administração da Escola Antropologia Educação Cívica Educação Comparada Filosofia Geografia História História das Religiões História do Brasil História Geral História Natural História Universal Latim e Literatura Latim e Psicologia Literatura Pedagogia Psicologia Psicologia e Pedagogia Psicologia Educacional Sociologia Educacional
ENGENHARIAS E SANEAMENTO	Engenharia Mecânica Geologia Higiene dos Edifícios Metalurgia Mineralogia Prática de Geodesia Saneamento das Cidades
CIÊNCIAS MATEMÁTICAS	Arquitetura Civil Astronomia Teórica Cálculo Infinitesimal Contabilidade Física Física Experimental Geometria Analítica Matemática Química Química Inorgânica, Descritiva e Analítica Termodinâmica Trigonometria Esférica
CIÊNCIAS MÉDICAS E SAÚDE	Bacteriologia Clínica Médica Clínica Propedêutica Clínica Psiquiátrica Enfermagem Farmácia Fisiologia Higiene Histologia e Anatomia Patológica Medicina Legal Medicina Legal e Criminologia Medicina Legal e Higiene Medicina Legal, Toxicologia e Psiquiatria

	Medicina Pública Microbiologia Patologia Interna
CIÊNCIAS SOCIAIS	Administração Pública Ciências Econômicas e Administrativas Ciências Econômicas Sociologia Geral Sociologia
CIÊNCIAS JURÍDICAS	Direito Constitucional Direito Criminal Direito Internacional Privado Direito Militar e Regime Penitenciário Direito Penal Direito Penal Comparado Introdução à Ciência do Direito Processo Civil Processo Civil e Comercial Teoria e Prática do Processo Criminal Teoria Geral do Direito

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes biográficas dos intelectuais estudados.

Boa parte desses intelectuais esteve envolvida com o projeto de organização do ensino público, de bibliotecas, de ensino profissional e de serviços de psicologia. Com frequência assumiam cargos de diretores em diferentes instituições: ginásios escolares; secretarias ou departamentos de instrução pública dos estados; nas inspetorias de higiene e saúde pública; em faculdades e universidades; em escolas normais; no Museu Nacional; no serviço sanitário; em instituição bancária; em centros de pesquisa; em hospitais e serviços médicos; em associações, revistas e jornais. Outros atuavam em inspetorias escolares e sanitárias. Também havia aqueles que trabalhavam em secretarias, tais como: Secretaria de Educação e Saúde Públicas; Secretaria da Câmara de Deputados Federais; Secretaria de Estado da Agricultura; Secretaria de Estado do Interior, Justiça e Educação de Estado. Eram membros fundadores de laboratórios, revistas científicas, partidos políticos, associações, institutos educacionais, escolas e universidades. Conquistavam a presidência de instituições como a da Associação Brasileira de Educação, da Academia Brasileira de Ciências, do Instituto Técnico Naval, do Instituto dos Advogados do Brasil, do Instituto Cultural Brasil Uruguai, do Instituto Brasil Estados Unidos, do Centro Cultural Brasil-França, do Instituto Brasil Polônia, da Academia Nacional de Medicina, da Associação Brasileira de Escritores, da Sociedade Brasileira de Sociologia, da Academia Brasileira de Letras. Entre eles existiam, também, aqueles que trabalhavam como jornalistas, redatores e colaboradores em jornais e revistas; os que atuavam como

juízes de direito e da justiça eleitoral; aqueles que assumiam a posição de reitor em universidades como a Universidade de Minas Gerais, a Universidade do Distrito Federal e a Universidade do Brasil; e, também, os que conquistavam funções na política nacional, ocupando diferentes cargos como os de vereador, de deputado estadual, de deputado federal, de senador e de governador de estado.

Vê-se que existia uma particularidade na atuação desses sujeitos, um deslocamento de “agentes reconhecidos na esfera cultural que se movimentam em direção ao campo político” (VIEIRA, 2011, p. 2), o que indica uma “encruzilhada do cultural e do político” (SIRINELLI, 1998, p. 259), e, ainda, um entrecruzamento do intelectual, do político, do docente e do gestor.

Por outro lado, a representação desses intelectuais como especialistas em educação não se relaciona à condição de normalista que, a rigor, era a única formação que conferia conhecimentos específicos sobre a pedagogia e as práticas educativas até a criação, em 1939, dos primeiros cursos de Pedagogia no Brasil. As biografias dos abeanos com fortes posições na Associação demonstram que eram poucos aqueles que cursaram a Escola Normal ou o curso superior de Pedagogia. O epíteto de especialista não se refere, tampouco, à experiência no magistério, ainda que a grande maioria deles tenha atuado como professor em diferentes níveis de formação, prevalecendo a docência no ensino superior. Logo, o conceito se delineia a partir do poder simbólico associado à autorrepresentação e à legitimação sociopolítica desses agentes, que se apresentavam no debate público como aqueles que estavam capacitados para traçar as diretrizes educacionais e, portanto, deveriam orientar as políticas públicas na consolidação da educação adequada ao desenvolvimento e à modernidade do Brasil.

Na esteira desse argumento, esses sujeitos assumiam uma identidade de intervencionistas nas questões da educação nacional⁴¹, mas quase sempre modulavam suas ações e seus discursos ou, por vezes, silenciavam suas vozes, conforme entendessem que os contextos políticos mais ou menos autoritários não os pudessem legitimar. Eram intelectuais integrantes dos arranjos políticos de sua época, adequavam-se a eles e estavam ligados à sociedade na qual viviam. Eram esses

⁴¹ Os intelectuais abeanos visavam uma reestruturação da educação nacional, não apenas ao delinearem intelectualmente propostas e planos de ação, mas, também, atuando no âmbito político. Esses agentes ambicionavam alcançar objetivos que iam desde o estímulo da educação primária, secundária e normal até a expansão quantitativa e qualitativa dos cursos de ensino superior, dos altos estudos e da pesquisa científica.

laços, mas especialmente os políticos e os da docência superior, que lhes conferiam a identidade de protagonistas nos debates sobre a educação brasileira, especialmente a universitária.

1. 3 Atos de fala e jogos de linguagem nos discursos dos intelectuais vinculados à ABE

Desvendar os jogos de linguagem presentes nos discursos de intelectuais, que envolvem contexto e condições de produção, requer, conforme Pocock (2003, p. 11), “investigar os termos-chave, cujo relacionamento recíproco, em complementaridade ou oposição, constituiria o cerne de uma determinada língua comum aos autores – tanto aliados quanto adversários – que intervieram no período”, além de considerar que esses agentes se valiam de seu lugar de saber e de poder para convencer os interlocutores.

Nesse sentido, para compreender o léxico que se desenvolveu na defesa da educação brasileira, priorizou-se rastrear os principais termos e conceitos mobilizados por intelectuais abeanos, expressos no interior de uma comunidade de falantes que compartilhava convenções sobre o que podia ser dito e com quais palavras. Consciente disso, pode-se interpretar os programas de ação em curso (VIEIRA, 2017, p. 57).

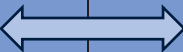
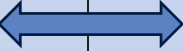
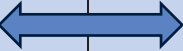
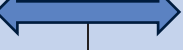
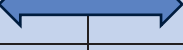
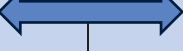
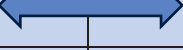
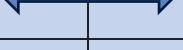
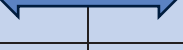
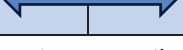
Conforme Pocock (2003, p. 15), centrar o discurso “na qualidade de seu funcionamento significa examinar as condições por meio das quais os cidadãos interagem politicamente”. Assim,

A legalidade das instituições, embora nunca deixe de ser relevante, tende a captar apenas a ‘estática’, digamos assim, da legitimidade delas, e não a sua ‘dinâmica’. O humanismo cívico, ao pôr em relevo as disposições subjetivas com que as pessoas exercem seus direitos políticos – através, por exemplo, da dialética ‘virtude versus corrupção’ –, é levado a avaliar os contornos morais, sociais e econômicos que estimulam ou inibem as disposições cívicas desejáveis (POCOCK, 2003, p. 15-16).

O lugar institucionalizado de saber e de poder da ABE ultrapassa a estática da legalidade ao possibilitar o pronunciamento de discursos que revelam, mesmo que por vezes de modo subjetivo, o posicionamento político de seus intelectuais, colocando-os em evidência nas conferências nacionais. Esses discursos revelam o desejo de expor a um público maior os princípios morais, sociais e político-educacionais de seus enunciadores e da instituição à qual estão vinculados, com a

pretensão de influenciar a sociedade. Este jogo se deu especialmente quando se fez uso de uma dialética que contrapõe conceitos antitéticos, que serviam para qualificar socialmente os argumentos abeanos e, por outro lado, desqualificar os dos adversários, explícitos e implícitos. O quadro abaixo organiza a contraposição de termos e conceitos presentes nos discursos político-educacionais analisados.

QUADRO 9 – CONCEITOS ANTITÉTICOS QUE SE CONTRAPUNHAM NOS DISCURSOS REFERENTES À EDUCAÇÃO E O REGIME DE GOVERNO

DEMOCRACIA		AUTORITARISMO CENTRALIZAÇÃO FASCISMO TOTALITARISMO ANTIDEMOCRACIA
Liberdade		Submissão Restrição Limitação
Liberal		Conservador Autoritário
Moderno		Atrasado Arcaico
Cultura		Desconhecimento Sem cultura
Educação política		Ignorância política
Educação democrática		Educação totalitária
Investimento (educacional)		Descaso (educacional)
Organização		Desordem
Responsabilidade		Irresponsabilidade Imprudência
Verdadeiro		Falso
Soberania popular		Governo ditatorial
Autonomia		Subordinação

FONTE: Elaborado pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

É possível observar que, entre o vocabulário que valorizava os princípios, os valores e as garantias políticas do regime democrático – condição *sine qua non* à educação democrática e democratizante –, encontravam-se, de forma direta e indireta, premissas que apontavam a antítese desse regime como algo perigoso a toda a sociedade, ainda mais quando os seus efeitos restringem ou proíbem a oposição ao Estado e/ou exercem um grau elevado de controle na vida pública e privada de indivíduos e de organizações da sociedade civil.

O poder simbólico dos intelectuais abeanos, a *expertise* discursiva para produzir força de legitimação dos discursos, a consciência politizada e, ainda, a ampla rede de sociabilidade desses agentes produziam e faziam circular conceitos entendidos como adequados à sociedade brasileira, os quais tinham potencial para influenciar as decisões políticas.

Nessa perspectiva, foi possível vislumbrar, nos diferentes discursos, o uso de léxicos que enalteciam a educação universitária, considerando-a cada vez mais importante para o desenvolvimento de uma sociedade moderna e industrializada. A figura abaixo esquematiza o jogo de linguagem que correlaciona objetivos e atributos da universidade brasileira.

FIGURA 1 – JOGOS DE LINGUAGEM QUE CORRELACIONAM OBJETIVOS E ATRIBUTOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA



FONTE: Criada pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

Como peça intrínseca desse jogo, as formas de pensar dos agentes envolvidos nos debates sobre a universidade, a sua função e contribuição à sociedade estavam imersas em práticas e redes sociais. Esse grupo de abeanos, quase todos professores da educação superior que circulavam por diferentes instituições educacionais e culturais, julgou ser a universidade o remate da educação de elites intelectuais, de profissionais liberais, de profissionais técnico-científicos, de políticos, de professores e de pesquisadores. Era justamente a partir da formação eficiente que se esperava formar a geração de dirigentes altamente capacitados à solução das questões educacionais, econômicas, políticas e, também, culturais. Acreditava-se que, assim, especialmente a elite política seria capaz de promover mudanças no comportamento

social a partir de bons exemplos no que se refere à ética, à moral, ao civismo e ao apreço à instrução político-democrática. Aspectos que se desejava que fossem, antes de tudo, intrínsecos à atuação de líderes políticos e profissionais.

Nessa perspectiva, o jogo de linguagem que exaltava a universidade unia axiomas⁴² que relacionavam o poder simbólico da instituição à formação dos mais altos graus de educação, de cultura, de ciência e de aperfeiçoamento técnico-científico, com vistas ao desenvolvimento nacional. A representação da universidade como *cérebro da nação*, *aparelho de cultura*, *ápice da educação*, divulgadora e elaboradora da *alta cultura* atribuía à instituição uma insígnia que servia como um instrumento destinado a recompensá-la moralmente e a erigir a sua função social perante a esfera civil.

Para “cada coisa a ser dita, escrita ou impressa deve haver uma linguagem na qual ela possa ser expressa (POCOCK, 2003, p, 64). Nesse sentido, observa-se que o discurso produzido pela *intelligentsia* capacitada para os debates educacionais e políticos era enunciado em espaços institucionais reconhecidos, que os tornavam visíveis e autorizados (POCOCK, 2003). No caso dos abeanos, especialmente as CNEs simbolizavam esses espaços. Eram, pois, esses agentes sociais que faziam uso das linguagens, que as selecionavam, que as assumiam como orientação de suas pretensões e ações.

O léxico do discurso desses agentes acerca da função social da universidade expressava-se na articulação de enunciados que remetiam a ações, ou seja, a atos de criação, de cuidado, de garantia, de trabalho, de preparo, de divulgação, de formação, de desenvolvimento e de seleção, articulados principalmente pelo poder público. Os atos de fala estão associados a verbos que, quando enunciados, têm a pretensão de produzir ações, ou melhor, mudanças no comportamento das plateias que recebiam e consentiam seus conteúdos e significados. O quadro abaixo demonstra a forma como se davam as enunciações.

⁴² O uso de axiomas nos discursos abeanos refere-se à utilização de premissas consideradas evidentes, que serviam como *verdades* validadas por um grupo de intelectuais, muitas vezes como princípio na construção de uma teoria ou como base para uma argumentação.

QUADRO 10 - ATOS DE FALA QUE SOLICITAVAM AÇÕES EFETIVAS NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Atos de fala (Solicita ações efetivas)	Educação universitária
Criar Difundir Promover	- Academias - Bolsas de estudo - <u>Cátedras</u>: - Economia - Ética - Eugenia - Sociologia Política - Sociologia - Ciência - Consciência individual e coletiva - Consciência nacional - Consciência social - Cultura - Cursos de investigação científica - Educação cívica - Educação moral - Educação política - Escolas superiores - <u>Estudo e solução de questões</u>: - Científicas - Morais - Sociais - Intelectuais - Políticas - Econômicas - Estéticas - Faculdades de <i>Altos Estudos</i> - Faculdades de ciências filosóficas

	- Faculdades de ciências matemáticas, físicas e naturais - Faculdades de ciências sociais e econômicas - Faculdades de filosofia e letras - Institutos de pesquisa científica - Investigações científicas - Laboratórios - Organização do ensino - Organização intelectual - Pesquisa científica - Universidades
Combater Minimizar	- Ceticismo - Falta de senso crítico - Ignorância - Incapacidade de síntese - Indiferença - Neutralidade - Problemas nacionais
Despertar	- Interesse acadêmico - Nacionalidade - Objetividade científica
Preparar	Sociedade moderna: - <u>Cidadãos:</u> - Consciência política - Senso crítico - <u>Elite política:</u> - Consciente - Ética - Democrática - Comprometida (com o desenvolvimento da nação) - Capacitada - Disciplinada em normas de moral

	<u>Estudante:</u> - Conhecimento político - Profissional qualificado - Aptos à civilização complexa, técnica e industrial - Honestos - Líderes da nação - Sábios - Hábeis <u>Professores/pesquisadores:</u> - Qualificados
Divulgar Promover	- Alta cultura - Altos estudos - Artes - Ciências - Pesquisa científica - Teorias científicas
Formar	- Cientistas - Elite dirigente - Elite de cientistas - Elite de educadores - Elite de sábios - Elite de técnicos - Elites influente - Mentalidades - Pesquisadores - Professores - Profissionais (de nível superior)
Desenvolver	- Alta cultura - Altas teorias - Altos estudos - Aptidões individuais

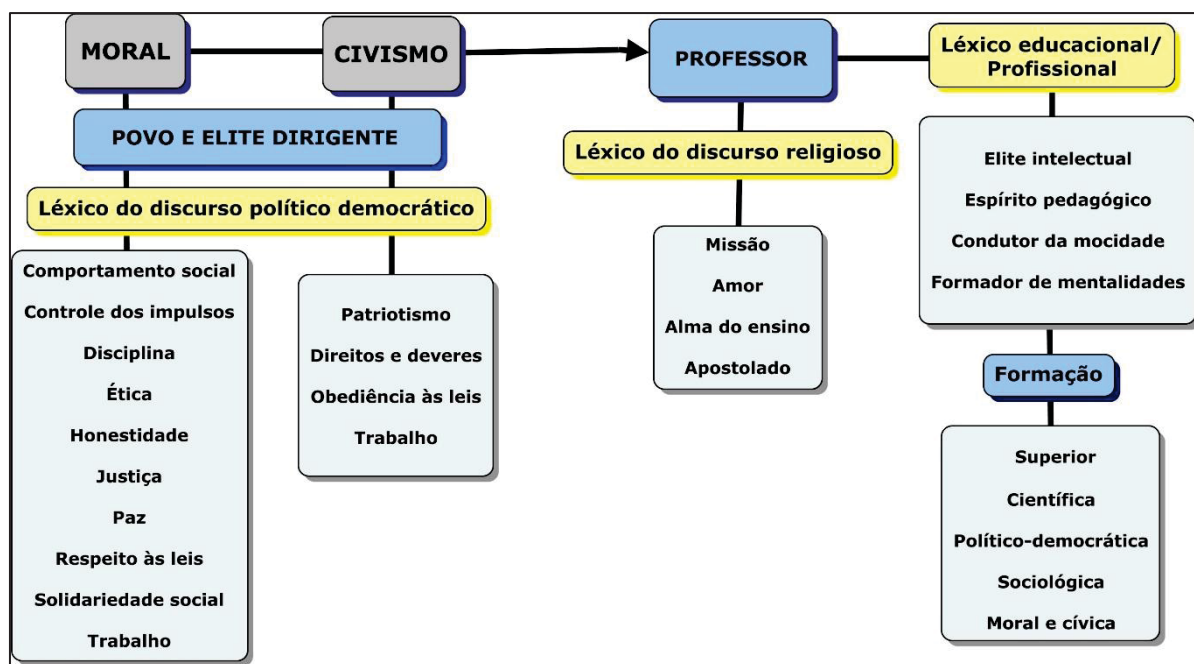
	- Aptidões vocacionais - Ciência - Conhecimento científico - Conhecimento político - Conhecimento sociológico - Conhecimentos - Consciência sociológica - Economia - Educação democrática - Educação laica - Educação política - Educação - Estudos científicos - Estudos teóricos - Força econômica - Força laboral - Força realizadora - Liberdade mental (intelectual) - Liberdade social - Máximo rendimento - Método científico - Pesquisa científica - Pesquisas sociológicas - Saber humano - Sociologia brasileira - Sociologia
Selecionar	- Indivíduos capacitados
Garantir	- Autonomia universitária - Investimento da União na universidade

FONTE: Quadro elaborado pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

A força ilocucionária desses *atos de fala* envolvia a intenção de promover políticas de investimentos na universidade, nos profissionais vinculados a ela e, por conseguinte, possibilitar o crescimento cultural e econômico da nação. Solicitava-se o investimento do poder público na construção de instituições adequadas, na criação de cursos e cátedras para se poder desenvolver – após a seleção dos estudantes mais capazes –, os altos estudos e a pesquisa científica, com vistas à formação de elites altamente capacitadas pela universidade brasileira. Com esse investimento humano acreditava-se ser possível iniciar uma mudança na mentalidade dos estudantes a partir do investimento em educação de base científica e no desenvolvimento de conhecimentos sociopolíticos. Presumia-se que a formação de *mentalidades saturadas de ciência* e de cidadãos críticos e politizados fortaleceria a educação nacional e o rendimento da sua *força trabalhadora*.

Nos discursos que remetiam à necessidade de educação política vinculada à formação cívica e moral dos indivíduos – tanto os da elite dirigente quanto os do povo –, fez-se uso de léxicos do discurso político-democrático, tais como ética, justiça, solidariedade, respeito às leis. Contudo, quando estes se referiam aos professores, acrescentavam-se conceitos do discurso religioso, como, por exemplo, missão, amor e apostolado. O léxico referente ao profissional docente também atribuía ao professor altas funções, tais como pertencer à elite intelectual, ser condutor da mocidade e formador de mentalidades. A figura abaixo organiza o léxico desses discursos.

FIGURA 2 – LÉXICO DOS DISCURSOS MORAL E CÍVICO



FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da ABE.

Esse jogo de linguagem conduzia, além da necessidade de melhorias nos salários dos professores, à indispensabilidade da ampliação da formação docente, que deveria englobar a educação superior e o ensino científico, sociológico, moral e cívico. Esta formação funcionaria como um processo multidimensional abordando, ao mesmo tempo, a dimensão cívica e a técnica para preservar a *harmonia* e garantir o bem-estar individual e social. Estas, ao se justaporem ou ao se acrescentarem, formariam um conhecimento integrado de contextos e de processos educacionais e profissionais que assumiriam uma perspectiva político-social.

No discurso de integrantes desse grupo de intelectuais, um dos léxicos frequentemente utilizados era o científico. Este, por sua vez, ligava-se, na maioria das vezes, a diferentes campos de conhecimento – das engenharias, da medicina, da pedagogia, da biologia, da física e da mineralogia. O quadro abaixo demonstra tais enunciados.

QUADRO 11 – LÉXICO DO CAMPO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS

Léxicos	Campo de conhecimento
Agricultura	Engenharia agrônômica
Ampliação dos sistemas de estradas	Engenharia civil
Controle da broca do café	Engenharia agrônômica
Descoberta de novos minerais	Mineralogia/Engenharia de minas

Dínamo	Engenharia elétrica, física
Escola Ativa	Pedagogia/Educação
Eugenia	Biologia/Genética
Hulha	Mineralogia/Engenharia de minas
Lei de Newton (Lei da gravitação universal)	Física
Nova cirurgia	Medicina
Nova higiene	Medicina
Novas culturas agrícolas	Engenharia agrônômica
Ondas elétricas	Física/ Engenharia elétrica
Origem da vida	Biologia
Pedagogia	Educação
Petróleo	Engenharia de petróleo/Geologia/ Mineralogia
Praga do <i>stephanoderes</i>	Engenharia agrônômica
Recursos minerais	Mineralogia
Reflorestamento	Engenharia agrônômica, posteriormente, Engenharia florestal ⁴³
Revitalização das terras pela adubagem	Engenharia agrônômica
Saneamento	Medicina
Seroterapia	Medicina
Sociologia	Ciências sociais
Teoria de Galileu Galilei	Física; Astronomia
Tratado de eletricidade e magnetismo	Física; Engenharia elétrica
Vacinoterapia	Medicina
Seroterapia	Medicina

FONTE: Elaborado pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

A força ilocucionária do discurso que conduz à maneira pela qual o ato de fala deve ser interpretado pelos interlocutores, além de divulgar a pesquisa científica, buscava demonstrar os benefícios da ciência à sociedade e o quanto o progresso da nação dependia do desenvolvimento da pesquisa científica em todos os campos do conhecimento.

O jogo de linguagem que associou o conceito de desenvolvimento, no sentido de progresso contínuo do país, com a função social da educação universitária, articulou atos de fala referentes à educação científica, à educação política e à educação democrática, que convergiram para fortalecer cultural e economicamente a nação ao expandir aptidões profissionais e cívicas. A educação superior universitária deveria abranger conhecimentos interdisciplinares, de modo que a intersecção de

⁴³ O primeiro curso de Engenharia Florestal foi instalado no Brasil em 1960, na Universidade Federal de Viçosa.

diferentes saberes permitisse a obtenção de um amplo entendimento a respeito das temáticas profissionais técnico-científicas, ético-profissionais e político-sociais. O quadro abaixo organiza os atos de fala mobilizados, a partir do uso de verbos performativos.

QUADRO 12 – ATOS DE FALA ACERCA DA PREMÊNCIA DE EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, POLÍTICA E DEMOCRÁTICA

ATOS DE FALA	
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA Pesquisa científica: O sistema nervoso da universidade. “Pretender organizar a educação nacional sem cuidar do ensino científico em todos os seus graus, inclusive o de ciências puras, e sem promover as pesquisas científicas é desconhecer o valor da ciência.” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).	- Aperfeiçoar: - Saber humano - Criar: - Aptidões - Caráter universitário - Ciências - Espírito de profundidade - Espírito de universalidade - Riquezas - Desenvolver: - Altos estudos - Aptidões à invenção - Ciências experimentais - Cultura - Economia - Força da educação - Força de atividade - Força de riqueza - Força reconstrutora - Métodos científicos - Pesquisa - Raciocínio preciso - Progresso cultural - Qualidades morais - Soluções - Direcionar o trabalho (os serviços) - Divulgar a ciência - Estimular: - Indústria - Diferentes funções - Objetividade - Formar:

	- Base organizada - Conselhos técnicos às indústrias - Elites - Libertar: - País de pragas (agricultura) - Orientar: - Cultura nacional - Preparar: - Mentalidade coletiva - Mundo melhor - Respeitar a verdade
EDUCAÇÃO POLÍTICA “[...] o número de revoluções é inversamente proporcional ao grau de educação política de um povo [...] não é a força dos governos absolutos, mas a depressão dos súditos que mantém os povos na servidão” (ABE, I CNE, 1927, p. 550).	- Considerar: - Direito da mulher ao voto - Mandatos políticos das mulheres - Contribuir: - Solução de problemas nacionais - Desenvolver: - Apreço à liberdade - Civismo - Compreensão das forças sociais - Consciência política - Cultura do caráter - Disciplina - Educação cívica - Educação moral - Educação política (governantes e governados) - Espírito liberal - Estudo da história nacional - Estudo da língua nacional - Estudo dos problemas nacionais - Estudo dos problemas sociais - Elites dirigentes - Justiça - Princípios morais - Respeito à ciência - Respeito aos mandatos eletivos - Respeito às leis

	- Senso moral dos cidadãos - Senso moral dos governantes - Solidariedade - Valorização da democracia - Conhecimento: - Bases científicas - Ciências sociais - Constituição nacional - Direitos e deveres - Econômico - Escolha de dirigentes - Conduta de dirigentes - Leis - Política - Sociedade - Valor da democracia - Estimular: - Consciência política - Ética - Governantes exemplares - Paz - Solidariedade
EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA (Democracia: <i>dogma fundamental</i>) [...] a Associação Brasileira de Educação conservou-se invariavelmente fiel à causa da democracia e mais de uma vez significou, de público, essa atitude, quando os meios práticos de expressão lhe eram facultados. Firmemente alheia ao partidário político, a Associação Brasileira de Educação não podia repudiar o signo democrático sob o qual se criara e se desenvolvera, não fosse ela uma casa de cultura (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 25).	Desenvolver: - Consciência política - Educação cívica - Educação moral - Educação nacional - Valorização de governos democráticos Estimular: - Democratização da elite dirigente - Virtudes - Bem social - Espírito científico - Igualdade de oportunidades - Igualdade perante o Estado - Respeito às leis Promover: - Energia criadora - Esforço moral - Espírito de colaboração - Solidariedade social

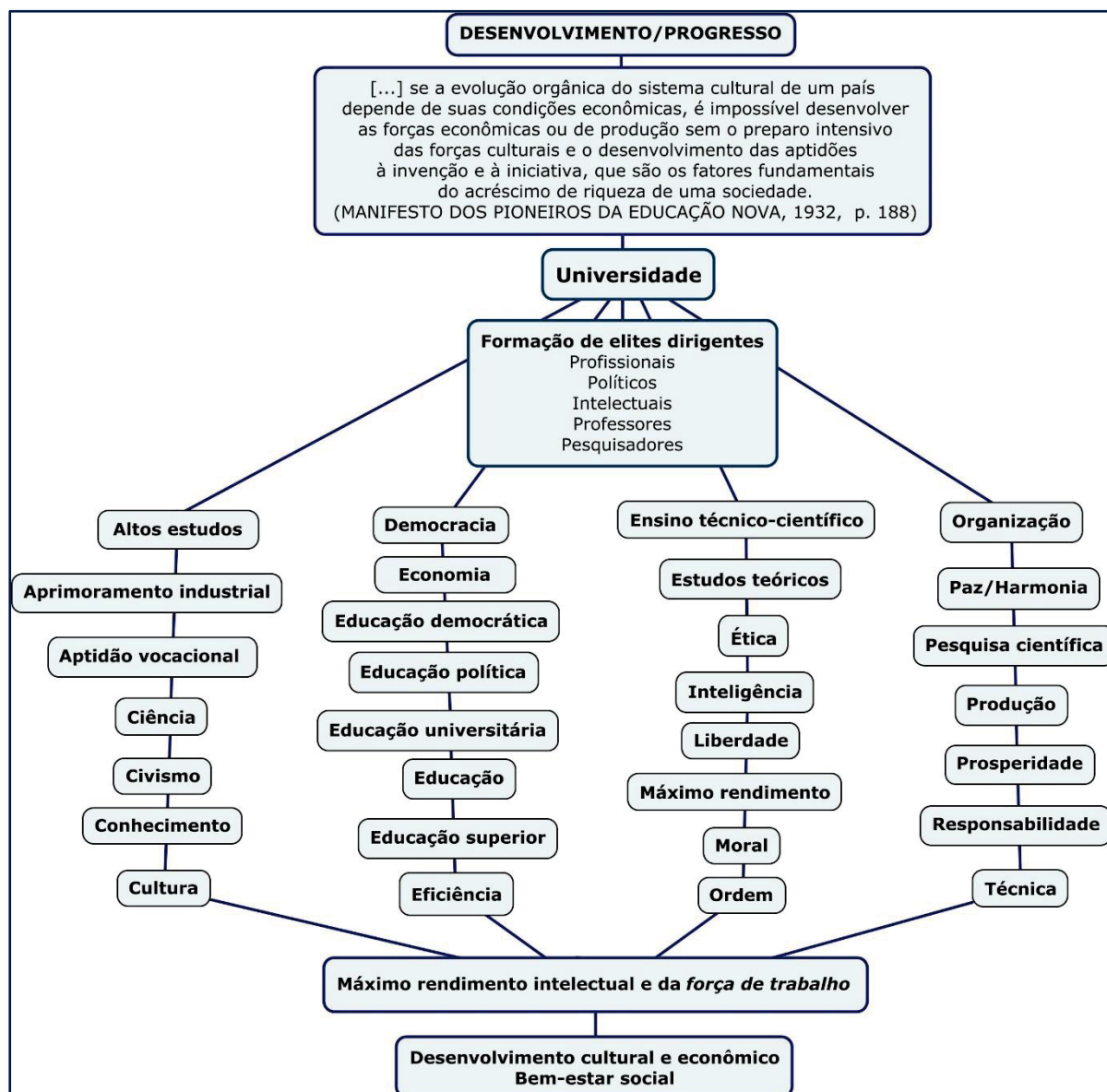
FONTE: Elaborado pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

Os atos de fala, ao mesmo tempo em que enunciavam, desempenhavam uma ação performativa: demarcavam ações necessárias e buscavam a sua execução. O convencimento da sociedade acerca da necessidade de promoção da ciência e da educação político-democrática – com todos os seus atributos para se promover o progresso do país –, era um ponto primordial à legitimação do discurso abeano. Formação de elites dirigentes, ciência, consciência política e democracia faziam parte do arcabouço de atributos conferidos a uma sociedade desenvolvida cultural e economicamente. Para alcançar tal estrutura, à universidade brasileira – tendo a pesquisa científica como o seu ponto arquimediano⁴⁴ –, cabia um papel fundamental: aperfeiçoar o *saber humano* ao criar e estimular *aptidões* intelectuais capazes de dirigir as riquezas nacionais. Nesse sentido, a instituição, ao expandir a capacidade intelectual, técnica e científica daqueles que exerceriam diferentes funções profissionais, seria capaz de orientar a cultura e a economia nacional.

A figura abaixo organiza alguns dos atributos considerados primordiais ao desenvolvimento do país, a partir do investimento na educação, especialmente na universitária.

⁴⁴ O ponto arquimediano é uma referência a Descartes, que diz que Arquimedes só precisava de um ponto firme e imóvel para mover a Terra. Segundo Herman Dooyeweerd, o termo refere-se a “um ponto vantajoso a partir do qual todas as coisas podem ser vistas na perspectiva correta” (DOOYEWEERD, 2018, p. 264).

FIGURA 3 – JOGOS DE LINGUAGEM ACERCA DE AÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DO BRASIL



FONTE: Elaborada pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

Compreender as motivações e intenções políticas desses intelectuais corresponde, conforme Skinner (1978), a entender a natureza e a extensão dos atos ilocucionários que eles podem ter desenvolvido quando enunciaram os seus discursos. Pode-se caracterizar o que eles pretendiam fazer, por exemplo, ao atacar ou defender uma linha de argumento. Nessa acepção, nos discursos abeanos destacaram-se léxicos nem sempre antitéticos, mas que se contrapunham na representação de problemas do país e suas possíveis soluções educacionais. O jogo de linguagem que indicava tais problemáticas teve seu significado marcado, em grande medida, pelas observações dos resultados negativos de políticas públicas,

usando léxicos que remetiam, por exemplo, à ausência, à falta, à deficiência e ao desinteresse. Enquanto os que se referiam às possíveis soluções envolviam questões educacionais marcadas pela positividade quase sempre ligada a uma educação político-democrática e ao desenvolvimento científico, com vistas à formação de indivíduos preparados para uma sociedade liberal complexa que buscava se fortalecer.

QUADRO 13 – ATOS DE FALA CRÍTICOS REFERENTES AOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS E ÀS PROPOSTAS DE SOLUÇÕES

ATOS DE FALA CRÍTICOS	PROPOSTAS DE SOLUÇÕES
- Falha na condução política - Abandono moral - Absolutismo (político) - Ausência: - Diretivas - Políticas efetivas - Educação moral e cívica - Escola superior destinada a cultura do caráter (educação moral) - Escola superior destinada ao estudo dos problemas nacionais (sociologia) - Laboratórios de pesquisas científicas ligados aos institutos de ensino superior - Sistema de educação à altura das necessidades modernas - Ensino da ciência pura - Educação política no ensino superior - Comodismo - Deficiência de opinião popular - Democracia incipiente - Desânimo - Desconhecimento da constituição - Descrença dos homens públicos na ciência - Desinteresse dos eleitores - Desinteresse político - Desrespeito às leis - Falta/ausência: - Consciência política - Coordenação da educação - Incentivo à pesquisa - Iniciativa política - Instrução moral da elite dirigente (políticos) - Instrução moral dos jovens - Interesse político - Investimento público na ciência - Laboratórios de pesquisa no ensino superior - Liberdade - Organização do ensino	- Altos estudos - Autonomia universitária efetiva - Consciência científica de governo - Consciência político-democrática - Coordenação da Educação - Criação de escolas, academias, universidades, laboratórios e institutos de pesquisa científica - Cumprimento da Constituição Nacional - Democracia - Desenvolvimento de pesquisas científicas - Dirigentes públicos que governem de acordo com o povo - Educação: - Científica - Democrática - Moral e cívica no ensino superior - Política - Superior universitária - Estudos teóricos - Formação de elites dirigentes capacitadas intelectual e moralmente - Investimento da União - Organização de um <i>aparelho de cultura</i> onde a universidade seria o ápice - Preparação do indivíduo para a civilização complexa, técnica e industrial - Reforma educacional

- Políticas públicas para o desenvolvimento da pesquisa científica - Preparo teórico - Imprevidência da legislação - Incompetência política - Incondicionalismo - Indiferentismo patriótico - Intolerância - Legislação relapsa - Educação à margem das correntes renovadoras - Personalismo	

FONTE: Elaborado pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

Esse grupo de intelectuais, em maior ou menor grau, assumiu a responsabilidade de defender a educação superior e a pesquisa científica como um dos problemas sociais prioritários a serem resolvidos no país. Apesar da tessitura de diversas críticas acerca do histórico das políticas educacionais brasileiras, esses abeanos estavam cientes de que o desenvolvimento da educação nacional dependia do convencimento dos legisladores acerca dos benefícios culturais, econômicos e sociais de se investir na formação dos quadros das elites profissionais – da iniciativa pública ou privada –, capacitadas científica, ética e moralmente. Acreditava-se que esses indivíduos *bem formados*, servindo de modelo aos outros, detinham o poder de inspirar os cidadãos na busca por educar-se progressivamente.

Na elaboração das críticas que esses intelectuais teciam em relação às políticas educacionais em curso, identificamos razões morais, econômicas e/ou sociológicas como seu fundamento. Eles mobilizavam uma estratégia, um jogo de linguagem que servia como garantia às suas críticas. Falavam autoinvestidos da autoridade de quem o faz pela educação, pela ciência, pela cultura e pelo desenvolvimento da sociedade, de modo a invocar o consentimento e a legitimação pública de suas propostas e projetos.

1. 4 Intelectuais e a educação universitária da ABE (1926-1930)

As divergências conceituais entre intelectuais abeanos e a política vigente sobre o modo de organização da universidade na década de 1920 intensificaram-se principalmente com a produção de inquéritos educacionais, que visavam analisar o panorama do ensino superior universitário no Brasil. Pretendia-se, com a produção

desses documentos, investigar e identificar os defeitos desse nível de ensino e traçar projetos e diretrizes para o seu reparo. Fernando de Azevedo exerceu um papel importante como organizador do inquérito promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo* (OESP), em 1926, mas destacou-se, principalmente, a Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) da ABE, em 1928, com a promoção do inquérito *O problema universitário brasileiro*, publicado em 1929, documento que agregou, na sua publicação, parte do inquérito promovido por Fernando de Azevedo. Estabelecia-se, assim, um instrumento suficientemente legitimado pela elite intelectual, com força para interceder educacional e politicamente no modelo de estruturação universitária do país.

Entre os intelectuais, na maioria professores, que foram ouvidos em ambos os inquéritos, se encontravam representantes de diversas correntes do pensamento pedagógico, que reproduziam as tendências ideológicas daquele período pós-Primeira Guerra Mundial, uma fase caracterizada, nos próprios termos de Fernando de Azevedo, como de transição entre a educação tradicionalista e as novas ideias de educação (AZEVEDO, 1960).

Os intelectuais ligados à ABE, especialmente os vinculados à SETS, engajados no desenvolvimento da universidade até pelo menos 1928, eram, muitos deles, professores da Escola Politécnica ou da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Eram membros, entre outras instituições, da Academia Brasileira de Ciências (ABC) e atuavam no campo do estudo e da divulgação científica. Além disso, eram responsáveis pela organização e publicação de revistas e livros especializados em educação, pela ministração de palestras e conferências regionais, nacionais e internacionais e consolidavam um profícuo diálogo entre cientistas nacionais e estrangeiros. Entre os mais atuantes no âmbito do ensino superior da ABE desde 1926, estavam: Álvaro Ozório de Almeida, Ferdinando Labouriau, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Raul Leitão da Cunha e Levi Carneiro (FARIA, 2021). Posteriormente, outros intelectuais foram assumindo posição nos debates.

Com o propósito de aprofundar as discussões sobre a organização da universidade brasileira, no ano de 1928, a SETS produziu um inquérito para pesquisar, por meio de questões elaboradas pelos membros da sua comissão organizadora, a opinião de um grupo formado por diferentes intelectuais ligados ao campo educacional, sobre temas relativos ao ensino superior e à universidade. No mesmo

ano da produção do inquérito, este foi apresentado na II Conferência Nacional de Educação (II CNE) – realizada em Belo Horizonte (MG), em novembro de 1928. Suas conclusões foram levadas à votação e aprovadas por unanimidade pela plenária do evento. A partir do estudo e compilação das respostas, da produção das conclusões do documento e da sua aprovação pelos congressistas da II CNE, buscou-se delinear as balizas consideradas adequadas ao desenvolvimento desse nível de ensino e de instituição.

Com a legitimação das concepções da ABE, ao serem aprovadas as conclusões do inquérito na plenária, o passo seguinte foi publicá-lo, em 1929, para fazer ressoar as propostas da SETS em um público maior.

A comissão organizadora do inquérito foi composta por: Ferdinando Labouriau, dirigente desta comissão e presidente da ABE em 1926 e 1927; Roquette Pinto; Vicente Licínio Cardoso; Raul Leitão da Cunha; Levi Carneiro; Ignácio M. Azevedo do Amaral e Domingos Cunha. Cada um produziu uma tese, em um total de sete, que versavam sobre questões relacionadas à universidade. Um conjunto de questões sobre o mesmo tema foi formulado pela comissão, às quais os intelectuais participantes, escolhidos pela SETS, deveriam responder.

Para isso, foi selecionado um conjunto de trinta e três intelectuais e o Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais. Posteriormente foram apresentadas, na II CNE, dez conclusões sobre o inquérito, embasadas especialmente na tese do professor Tobias Moscoso, apresentada na I Conferência Nacional de Educação (I CNE), em 1927.

O inquérito da SETS da ABE serviu como documento orientador de uma possível reorganização da universidade brasileira, para que a instituição fosse conceituada como moderna e capaz de adentrar no rol das universidades que buscavam acompanhar o movimento das instituições europeias e estadunidenses, que conquistavam tradição e ascendente prestígio social.

Estava fortemente presente nos debates dos abeanos, uma inquietação sobre a dignidade do título *Universidade* no Brasil. Para eles, existiam incongruências na institucionalização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), estabelecida pelo Decreto nº 14.343 de 1920 (BRASIL, 1920). Segundo a concepção dominante no período, esta instituição teria sido criada sem elos verdadeiros entre suas faculdades e comunidades acadêmicas. Juntaram-se, apenas de maneira protocolar, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro,

conservando-se nelas a tradição das escolas superiores profissionais, sem preocupação com a pesquisa científica, o que contribuía para a afirmação de que a instituição não representava o conceito de universidade moderna, equivalente às já existentes na Europa e nos Estados Unidos.

Nos discursos produzidos, por vezes, usou-se um léxico que contrastava termos opostos que funcionavam, ora para enaltecer a universidade defendida pela SETS, ora para desqualificar a instituição vigente (FARIA, 2021). Expressões como:

[...] *verdadeira universidade e universidade de fachada, foco de brasilidade e burocráticos mecanismos emperrados*, assim como o emprego de conceitos antitéticos como *democracia e autoritarismo; liberdade e subordinação; cultura e atraso; e educação e ignorância* foram mobilizados nesta disputa (FARIA, 2021, p. 205, grifos da autora).

O jogo de linguagem que contrapunha a universidade idealizada pela SETS e a URJ, “servia não apenas para desqualificar a forma como foi instituída a universidade no Brasil, mas principalmente para justificar a necessidade de uma reconfiguração da instituição, em moldes considerados modernos” (FARIA, 2021, p. 205).

A pretensão de intervenção no regime universitário ganhou força de legitimação a partir das seguintes diretivas: da atuação dos abeanos da SETS que, além de professores, eram cientistas, médicos, engenheiros e juristas; da visibilidade que ganhou a organização e a realização dos cursos universitários promovidos pela seção; e, também, a partir do poder simbólico que esses agentes detinham, tanto no campo acadêmico quanto no social e político.

Os discursos produzidos no inquérito revelam uma insatisfação com a política de educação superior vigente, na qual se percebia que faltava uma ação política efetiva para a universidade. Afirmava-se que uma das principais causas do atraso da universidade brasileira, em comparação com as das nações onde a instituição era considerada moderna, decorria de uma política educacional caracterizada por *burocráticos mecanismos emperrados* (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 13).

Conforme Faria (2021, p. 210), por vezes, considerou-se que “os governantes estavam retardando, convictos de sua competência, o desenvolvimento universitário no Brasil, empenhados equivocadamente, na manutenção da universidade sob uma subordinação federal” ineficaz. Para colocar a instituição brasileira no arcabouço das instituições que representavam o real conceito de universidade, entendeu-se ser indispensável a dedicação de:

[...] homens qualificados para traçar as linhas de uma necessária reorganização universitária. Intelectuais-professores e intelectuais-cientistas, como Álvaro Ozório de Almeida, Labouriau, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Amoroso Costa, Vicente Licínio Cardoso, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Raul Leitão da Cunha e outros como, Levi Carneiro, Miguel Ozório de Almeida, Arthur Neiva, e Navarro de Andrade, que foram apontados como intelectuais com qualidades imprescindíveis para solucionar, com eficácia, os problemas universitários, se assim os governos quisessem (FARIA, 2021, p. 211).

Esses homens, versados no campo educacional, científico e político, eram apresentados e se apresentavam como os mais qualificados para orientar a organização da universidade brasileira, para que ela se tornasse *foco de brasilidade* e disseminasse o *espírito universitário*, para colocar em contato os professores e os alunos das várias escolas superiores e, assim, estabelecer uma troca de conhecimentos. Considerava-se que: “Do contato, do atrito mesmo, entre a mocidade das escolas superiores e do convívio com os professores é que resulta o alargamento de espírito que convém ao desenvolvimento do país, e que dá força, prestígio e fortuna às universidades europeias e americanas” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 121).

Pode-se afirmar que “o inquérito *O problema universitário brasileiro* serviu como instrumento político, ou seja, uma forma de exercício de poder e validação do discurso perante a comunidade acadêmica, o Estado e a sociedade” (FARIA, 2021, p. 206).

Além da força de influência que representou este documento elaborado a partir da pesquisa a diferentes intelectuais vinculados ao campo educacional, a SETS vinha promovendo, desde 1926, ações para o desenvolvimento da educação universitária. Realizou anualmente até 1930 cursos e conferências sobre temas considerados à época relevantes à ciência, à filosofia e à educação. Essas ações conquistaram grande aceitação dos públicos acadêmico e leigo. Na expressão de Licínio Cardoso, tal realização representava os “verdadeiros cursos de extensão universitária” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. XVIII).

Durante pelo menos cinco anos, a SETS da ABE promoveu esses cursos especialmente na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, com a participação de intelectuais de renome. Entre os internacionais estavam: Elsa Thurin, Lina Hirsch, Maurice Caullery, Paul Langevin e Paul Rivet. Entre os nacionais, a maioria vinculava-se à Escola Politécnica do Rio de Janeiro e ao Museu Nacional, mas, também, à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, ao Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil, ao Observatório Nacional, ao Instituto Oswaldo Cruz, ao Colégio Pedro II, à

Escola de Belas Artes e à Escola Naval. O quadro abaixo organiza os intelectuais brasileiros que ministravam esses cursos e suas principais filiações institucionais.

QUADRO 14 – INTELECTUAIS BRASILEIROS QUE MINISTRARAM OS CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA SETS DA ABE (1926 – 1928)

INTELECTUAIS	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL
Amoroso Costa Dulcídio Pereira Everaldo Backheuser F. Labouriau Geronymo Monteiro Filho Ignácio M. Azevedo do Amaral Paulo Ottoni de Castro Maya Ruy de Lima e Silva Tobias Moscoso Vicente Licínio Cardoso	Escola Politécnica do Rio de Janeiro
A. J. Sampaio Albert Childe Candido de Mello Leitão Heloisa Alberto Torres J. A. Padberg Drenkpol Padgerg-Drenkpol Roquette Pinto	Museu Nacional
Amaury de Medeiros Álvaro Ozório de Almeida Fernando Magalhães	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
Euzébio de Oliveira Alberto Betim Paes Leme	Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil
Alix de Lemos	Observatório Nacional
Carneiro Felipe Costa Cruz Miguel Ozório de Almeida	Instituto Oswaldo Cruz
Hahnemann Guimarães José Oiticica	Colégio Pedro II
Nereu Sampaio	Escola de Belas Artes
Álvaro Alberto	Escola Naval
Ronald de Carvalho	Ministério das Relações Exteriores do Brasil (inserção da autora).

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes *Anais da Primeira Conferência Nacional de Educação*, 1927, do *Programa dos cursos e conferências* da SETS da ABE, referente aos meses de agosto e novembro de 1928, além do inquérito *O problema universitário brasileiro*, 1929.

Em 1929, ampliou-se o quadro de intelectuais que participaram dos cursos da SETS na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Talvez esse tenha sido o ano de maior

engajamento da ABE na *extensão universitária*. O quadro abaixo demonstra alguns dos participantes do programa.

QUADRO 15 – INTELECTUAIS BRASILEIROS QUE MINISTRARAM CURSOS NO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA SETS DA ABE NO ANO DE 1929

INTELECTUAIS	FILIAÇÃO INSTITUCIONAL
Adalberto Menezes de Oliveira	Escola Naval e Academia Brasileira de Ciências
Agripino Grieco	Academia Brasileira de Letras
Albert Childe	Museu Nacional e Academia Brasileira de Ciências
Alfredo Schaeffer	Academia Brasileira de Ciências
Álvaro Ozório de Almeida	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Academia Brasileira de Ciências
Aurélio de Menezes	Escola Politécnica da Bahia
Barbosa Lima Sobrinho	Associação Brasileira de Imprensa (Inserção da autora)
Candido Mello Leitão	Escola Superior de Agricultura e Academia Brasileira de Ciências
Carneiro Felipe	Instituto Oswaldo Cruz e Academia Brasileira de Ciências
Dulcídio Pereira	Escola Politécnica do Rio de Janeiro e Academia Brasileira de Ciências
Euzébio de Oliveira	Serviço Geológico e Academia Brasileira de Ciências
F. Venâncio Filho	Escola Normal
Fernando Magalhães	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Academia Brasileira de Letras
Froes da Fonseca	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Museu Nacional
Heloisa Alberto Torres	Museu Nacional
J. A. Padberg-Drenkpol	Museu Nacional
José Mario Filho	Sociedade Brasileira de Urbanismo
Júlio Cezar Diogo	Museu Nacional e Academia Brasileira de Ciências
Licínio de Almeida	Escola Politécnica da Bahia
Maria Eugênia Celso	Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
Mario Saraiva	Instituto de Química e Academia Brasileira de Ciências
Múcio Leão	Jornal do Brasil (inserção da autora)
O. B. de Couto e Silva	Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro
Olegário Mariano	Academia Brasileira de Letras

Raimundo Lopes	Museu Nacional
Ronald de Carvalho	Ministério das Relações Exteriores
Ruy de Lima e Silva	Escola Politécnica do Rio de Janeiro e Academia Brasileira de Ciências
Sylvio Froes de Abreu	Sociedade de Geografia

FONTE: Quadro construído pela autora a partir do *Programa dos cursos e conferências* da SETS da ABE de 1929. Arquivo Carmem Jordão (ABE).

Entre os intelectuais que ministraram cursos e conferências nos anos de 1928 e 1929, pelo menos 15 estavam ligados, também, à Academia Brasileira de Ciências. Entre eles, destacam-se: Adalberto Menezes de Oliveira, Albert Childe⁴⁵, Alberto Betim Paes Leme⁴⁶, Alfredo Schaeffer⁴⁷, Álvaro Alberto de Motta e Silva⁴⁸, Álvaro Ozório de Almeida, Amoroso Costa, Candido Mello Leitão⁴⁹, Carneiro Felipe⁵⁰,

⁴⁵ Alberto Childe (Dmitri Petrowitch Vanitzin), (São Petersburgo, Rússia, 1870 – Petrópolis, RJ, 1950). Além de arqueólogo do Museu Nacional brasileiro, foi filólogo, matemático e cientista. (PRATA... Jornal A Manhã, 29 out. 1950, p. 8).

⁴⁶ Alberto Betim Paes Leme (Rio de Janeiro, 1883 – Rio de Janeiro, 1938). Cientista brasileiro. Diretor do Museu Nacional entre 1935 e 1938. Trabalhou no Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil e ocupou a cadeira de Mineralogia do Museu Nacional em 1911. Foi membro da *Société Géologique de France*, da Academia Brasileira de Ciências, Cavaleiro da *Légion d'Honneur* e professor honorário da Universidade de Paris (Sorbonne) (OLIVEIRA; FIGUEIRÔA, [2015?]). Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviii-congresso/paineis/074117.pdf> Acesso em: 12 abr. 2023.

⁴⁷ Alfred Schaeffer (1879 – 1957). Natural da Alemanha, formou-se em farmácia em 1902. Estudou Química na Universidade de Munique, doutorando-se em 1906. Em 1911, radicou-se no Brasil. Tornou-se professor da Faculdade de Medicina e Farmácia de Belo Horizonte em 1912. Passou, em 1919, para a Escola de Engenharia. A partir de 1935, transferiu-se para o Rio de Janeiro a fim de reger as cadeiras de Química inorgânica da Escola Técnica do Exército. No biênio 1935-1937, foi professor de Química da Escola de Ciências da Universidade do Distrito (PAIM, 1982b, não p.).

⁴⁸ Álvaro Alberto da Motta e Silva. Oficial da Marinha Brasileira. Formou-se Engenheiro Geógrafo pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1915). Atuou como catedrático do Departamento de Físico-Química, da Escola Naval. Foi presidente da Sociedade Brasileira de Química (1920 a 1928) e da Academia Brasileira de Ciências por dois mandatos (de 1935 a 1937 e de 1949 a 1951). Foi idealizador e primeiro presidente do Conselho Nacional de Pesquisas, atual CNPq (ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS, [20-?], não p.). Em 1925, estava entre os intelectuais que receberam Albert Einstein em sua visita ao Brasil (MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, [198?], p. 10).

⁴⁹ Candido Mello Leitão (1886 – 1948). Foi médico e professor. Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1919, assumiu a função de Inspetor Sanitário da Diretoria Geral da Saúde Pública e ingressou, como professor, na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária. Lecionou, também, na Escola Normal de Niterói e na Escola Normal do Rio de Janeiro. Foi membro da Academia Brasileira de Ciências (ACADEMIA PARAIBANA DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em: <https://novo.aplpb.com.br/academia/academicos/cadeiras-31-a-40/253-n-40-patrono-mello-leitao>. Acesso em: 03 abr. 2023.

⁵⁰ José Carneiro Felipe (1886 – 1951). Engenheiro e cientista brasileiro. Em 1908, ingressou na Escola de Engenharia de Minas de Ouro Preto. Foi diretor dessa escola, Engenheiro-Chefe das obras de saneamento de São João del-Rei e diretor do Laboratório de Análises Químicas em Belo Horizonte. Em 1919, foi convidado por

Dulcídio Pereira⁵¹, Euzébio de Oliveira⁵², Júlio Cezar Diogo⁵³, Mario Saraiva⁵⁴, Roquette Pinto e Ruy de Lima e Silva⁵⁵.

A diversidade do vínculo institucional dos professores que ministravam esses cursos – advindos de instituições ligadas aos campos de conhecimentos médicos, da engenharia e, também, do histórico, geográfico, literário, científico e artístico –, denota a valorização da heterogeneidade do conhecimento acadêmico, como um aspecto da universalidade que se esperava que a universidade moderna abrangesse. A figura abaixo organiza a rede de sociabilidade que envolvia o arcabouço de professores dos cursos superiores promovidos pela ABE de 1926 a 1930.

Carlos Chagas para integrar a equipe técnica do laboratório de Manguinhos. Foi membro titular da Academia Brasileira de Ciências e da Associação Brasileira de Educação (COSTA, 2012).

⁵¹ Dulcídio de Almeida Pereira. Professor de Física da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Participou do primeiro Conselho da 5ª Região do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), que compreendia os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Distrito Federal. Com sede no Distrito Federal, foi instalado em 5 de junho de 1934 (ACADEMIA NACIONAL DE ENGENHARIA, [20-?], não p.). Dedicou-se à implantação da radiofonia no Brasil junto a Roquette-Pinto, Álvaro Ozório de Almeida, Amoroso Costa e Labouriau.

⁵² Eusébio Paulo de Oliveira (Ouro Preto, 1883 – Rio de Janeiro, 1939). Engenheiro de minas, engenheiro civil e geólogo brasileiro. Foi diretor do Serviço Geológico, membro da Academia Brasileira de Ciências (ABC), da ABE, da ABC, da Comissão de Estudos do Carvão Mineral e do Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil (SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL, [20-?], não p.). Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Redes-Institucionais/Rede-de-Bibliotecas---Rede-Ametista/Euzebio-Paulo-de-Oliveira-521.html> Acesso em: 09 abr. 2023.

⁵³ Júlio Cezar Diogo (Rio de Janeiro, 1876 – Belo Horizonte, 1936). Farmacêutico brasileiro. Em 1903, graduou-se em farmácia na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Foi eleito membro da Academia Nacional de Medicina em 1924 e membro fundador da ABC. Trabalhou como professor substituto de Botânica do Museu Nacional. Foi eleito, em 1924, membro Titular da Academia Nacional de Medicina (ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA, [20-?], não p.). Disponível em: <http://www.anm.org.br/julio-cezar-diogo/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

⁵⁴ Mário Saraiva (1885 – 1950). Ingressou no curso de Medicina da Universidade da Bahia aos 14 anos de idade. Em 1908, mudou-se para o Rio de Janeiro. Chefiou a 2ª Seção de Química do Posto Zootécnico Federal em Pinheiros (RJ). Na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária lecionou Química Orgânica Agrícola e Tecnologia Química Agrícola. Em 1916, chefiou o Laboratório do Serviço Fiscal. Foi um dos fundadores da primeira Sociedade Brasileira de Química (ELIAS *et al.* [20-?], não p.). Disponível em: <http://sec.sbg.org.br/cdrom/32ra/resumos/T0145-2.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

⁵⁵ Ruy Maurício de Lima e Silva. Engenheiro, membro da Academia Brasileira de Ciências, professor e diretor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Foi autor da obra *Elementos de mineralogia e geologia* (1932), em parceria com Waldemiro Potsch, professor de História Natural do Colégio Pedro II (GENEALL, 2004, não p.). Disponível em: <https://pagfam.geneall.net/2762/pessoas.php?id=1084063>. Acesso em: 09 dez. 2024.

Tobias Moscoso, Amoroso Costa e Paulo Ottoni de Castro Maya – a seção de ensino superior da ABE esforçou-se para dar continuidade aos seus cursos de extensão. No ano de 1930, além da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Escola Nacional de Belas Artes passou a figurar como um dos espaços privilegiados para a realização dos eventos. Intelectuais agregaram-se ao grupo de conferencistas, entre eles, Ninon Steinhoff, escritora francesa; Lucio dos Santos, professor da Universidade do Porto; e Édouard Claparède, da Universidade de Genebra. O quadro abaixo descreve as datas, os temas das conferências, os preletores nacionais e estrangeiros, suas filiações institucionais, bem como os locais de realização.

QUADRO 16 – CONFERÊNCIAS DA SEÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (SES) DA ABE (1930)

Data	Conferência	Intelectual preletor	Filiação institucional/profissão	Local
03/06/1930	A arte de ajudar o clima Conferência inaugural (Inserção da autora)	Afrânio Peixoto	-Associação Brasileira de Educação -Faculdade de Medicina (Inserção da autora)	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Jornal do Commercio (RJ), 2-3 jun. 1930, p. 7.
20/06/1930	A contribuição do Brasil para a Geologia (Primeira conferência de um curso de quatro).	Euzébio de Oliveira	- Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil - Academia de Ciências	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: UMA CONFERÊNCIA... Gazeta de Notícias (RJ), 20 jun. 1930, p. 2.
27/06/1930	A evolução da petrografia e do metalogenio no Brasil	Euzébio de Oliveira	- Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil - Academia de Ciências	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: A EVOLUÇÃO... Diário Carioca (RJ), 27 jun. 1930, p. 11.
11/07/1930	A evolução da fauna brasileira nos tempos geológicos	Euzébio de Oliveira	- Serviço Geológico e Mineralógico do Brasil - Academia de Ciências	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: AS CONTRIBUIÇÕES... Correio da Manhã (RJ), 11 jul. 1930, p. 3.
12/07/1930	A cidade universitária	Fernando Magalhães	Associação Brasileira de Educação - Faculdade de Medicina	Escola Nacional de Belas Artes Fonte: CONFERÊNCIAS...

				Jornal do Brasil (RJ), 12 jul. 1930, p. 10.
17/07/1930	Paul Valéry e Paul Claudel	Ninon Steinhoff	Escritora francesa	Liceu Français Fonte: CONFERÊNCIAS... Jornal do Brasil (RJ), 12 jul. 1930, p. 10.
25/07/1930	Análise harmônica	Maurício Joppert	- Escola Politécnica - Inspetoria de Portos	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Jornal do Commercio (RJ), 24 jul. 1930, p. 8.
Julho de 1930	Laurindo Rabello	M. Paulo Filho	Jornalista	Escola Nacional de Belas Artes Fonte: LAURINDO Rabello... Jornal do Commercio (RJ), 14-15 jul. 1930, p. 6.
05/08/1930	Aspectos do Japão	Juliano Moreira	Não consta.	Escola Nacional de Belas Artes Fonte: ABE... Jornal do Brasil (RJ), 3 ago. 1930, p. 8.
12/08/1930	Os colégios americanos	O. B. de Couto e Silva	Faculdade de Medicina	Escola Nacional de Belas Artes Fonte: ABE... Jornal do Brasil (RJ), 12 ago. 1930, p. 14.
21/08/1930	O diamante com projeções luminosas	Djalma Guimarães	- Academia Brasileira de Ciências - Serviço Geológico e Mineralógico	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Gazeta de Notícias (RJ), 21 ago. 1930, p. 8.
23/08/1930	<i>Rythmanalyse</i> e a ciência moderna Um total de seis conferências realizadas nos dias 9, 15, 16, 20, 23 e 27 ago. 1930. (Inserção da autora).	Lucio dos Santos	Universidade do Porto	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Gazeta de Notícias (RJ), 21 ago. 1930, p. 8.
26/08/1930	Alphonsus de Guimaraens	Agripino Grieco	Academia Brasileira de Letras	Escola Nacional de Belas Artes

				Fonte: CURSOS... O Paiz (RJ), 25-26 ago. 1930, p. 4.
13/09/1930	Conferências sobre assuntos pedagógicos	Édouard Claparède	Universidade de Genebra	Não consta. Fonte: ABE... Jornal do Brasil (RJ), 5 set. 1930, p. 12.
19/09/1930	A importância da habilitação em Antropogeografia	Fernando Raja Gabaglia	- Colégio Pedro II - Escola Normal	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Jornal do Brasil (RJ), 18 set. 1930, p. 14.
Setembro de 1930	Palestras técnicas (Em parceria com a Sociedade Brasileira de Engenheiros)	- Roberto Marinho - F. Gabaglia - Euglides Roxo - Mendes de Oliveira - J. Leuzinger - Djalma Guimarães - Armando de Godoy - Henrique de Novaes - Domingos Cunha	Sociedade Brasileira de Engenheiros	Não consta Fonte: SOCIEDADE... Gazeta de Notícias (RJ), 23 ago. 1930, p. 2.
Setembro de 1930	Metodologia do ensino do idioma nacional	Antenor Nascentes	Colégio Pedro II	Escola Nacional de Belas Artes Fonte: ABE... Jornal do Commercio (RJ), 31 ago. 1930, p. 14.
Setembro de 1930	Ratzel e a Geografia moderna.	Fernando Raja Gabaglia	- Colégio Pedro II - Escola Normal	Escola Politécnica do Rio de Janeiro Fonte: ABE... Jornal do Commercio (RJ), 31 ago. 1930, p. 14.

FONTE: Quadro construído pela autora a partir de notícias de jornais da época, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira.

Com a perda trágica de importantes intelectuais abeanos, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro também sofreu sérias consequências. Segundo Othon Leonardos⁵⁶ (LEONARDOS, CPDOC/FGV, 2010, p. 24), essa fatalidade “praticamente acabou com todo o pessoal básico” da Politécnica. Foi “essa turma toda que criou os cursos de extensão universitária, que fez a propaganda para criar o Ministério da Educação, as Faculdades de Filosofia” (LEONARDOS, CPDOC/FGV, 2010, p. 24).

Esse grupo, ligado à seção de ensino superior da ABE, com a organização da extensão universitária, chegou a realizar cerca de 100 conferências por ano, a grande maioria na Escola Politécnica. Contudo, posteriormente, a Universidade do Rio de Janeiro exigiu que esse programa fosse aprovado pelo Conselho Universitário com um ano de antecedência (LEONARDOS, CPDOC/FGV, 2010, p. 24), o que antes normalmente não ocorria. Essa normatização e a exigência da apresentação do programa com grande antecipação dificultou o processo de realização dos cursos e conferências da ABE na instituição.

No dia 11 de abril de 1931, o Decreto nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, no seu artigo 245, declarou:

Para cumprir sua função social, a Escola Nacional de Belas Artes organizará curso de extensão universitária, coordenando esforços, neste sentido, com o Museu Nacional, Museu Histórico, Biblioteca Nacional, Arquivo Público, Liceu de Artes e Ofícios e outros estabelecimentos e instituições da capital da República e dos Estados (BRASIL, 1931b).

Por conseguinte, no dia 5 de agosto de 1931, inauguraram-se os Cursos de Extensão Universitária incorporados legalmente, conforme a última reforma de ensino, à Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro. De acordo com a nota do *Jornal do Commercio*, desde 1926 esses cursos culturais vinham sendo realizados na universidade, por um entendimento entre a Associação Brasileira de Educação e os institutos universitários, iniciativa que se deveu, sobretudo, aos saudosos professores Tobias Moscoso, F. Labouriau e Amoroso Costa (CURSOS... *Jornal do Commercio* (RJ), 5 ago. 1931, p. 5). Se, por um lado, a institucionalização dos cursos e conferências promovidos pela ABE constituiu um avanço no desenvolvimento dos

⁵⁶ Othon Henry Leonardos (Niterói (RJ), 1889 – Rio de Janeiro (RJ), 1977). Graduado engenheiro geógrafo em 1917 e engenheiro civil em 1919, pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1924, participou da fundação da Associação Brasileira de Educação (LEONARDOS, 1976). Foi geólogo do Departamento Nacional de Produção Mineral até 1925. Em 1957, tornou-se o décimo primeiro presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia. Foi geólogo da Mannesman Mineração e professor da primeira turma de geólogos do Rio de Janeiro (1958-1961). (BARROSO, 1996). Foi fundador e diretor da Escola Nacional de Geologia do Rio de Janeiro de 1958 a 1963.

estudos no âmbito universitário, por outro, diminuiu o protagonismo da instituição nas ações voltadas ao ensino universitário.

Além da promoção de cursos universitários, os intelectuais abeanos engajados no fortalecimento e na expansão da pesquisa científica no Brasil, consideravam de suma importância a divulgação da ciência. Nas palavras de Miguel Ozório de Almeida (1931):

A vulgarização científica bem conduzida tem, pois, por fim real, mais esclarecer do que instruir minuciosamente sobre esse ou aquele ponto em particular. Mantendo constantemente a maioria das inteligências em contato com a ciência, ela virá criar um estado de espírito mais receptivo e mais apto a compreender. Ela se destina mais a preparar uma mentalidade coletiva, do que realmente a difundir conhecimentos isolados. No dia em que a maioria dos homens estiver impregnada da verdadeira significação dos fins da ciência e tiver compreendido um pouco da essência dos métodos científicos e, em um passo mais adiantado ainda, souber se aproveitar um pouco das vantagens que a cultura científica confere, pela precisão que empresta ao raciocínio e pelo respeito à verdade, além de outras qualidades morais que desenvolve, a humanidade terá dado um grande passo (OZÓRIO DE ALMEIDA, 1931, p. 237).

Pode-se afirmar que o programa da seção de ensino superior da ABE – que concentrava grande parte dos defensores da ciência brasileira –, mais do que divulgar conhecimentos técnico-científicos, servia como orientação intelectual aos poderes públicos quanto às possibilidades educacionais para o ensino superior e a universidade. Além disso, os cursos e conferências promovidos por essa seção da ABE buscavam despertar nos alunos o gosto pelos diferentes estudos e criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Nesse sentido, o sucesso de tais ações equivalia, nos termos de Amoroso Costa, a “uma verdadeira demonstração experimental que se tornou indispensável à criação de uma universidade digna desse nome” (ABE, BOLETIM, 11 jul. 1927).

Nesse período, outro grupo de intelectuais abeanos, o dos católicos – a maioria deles ligada ao Centro Dom Vital, dirigido sucessivamente por Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Athayde) –, também compartilhavam com os intelectuais da SES a insatisfação com o atraso da nação e a convicção sobre a ineficiência das autoridades públicas em resolver, de forma prática, os entraves educacionais do Brasil. Todos esperavam, mas cada um a seu modo, angariar um papel ativo na construção cultural e educacional do Brasil, visto que “a convivência entre o conhecimento e a ação significa que nada escapa ao plano político” (PÉCAUT, 1990, p. 7). Para os católicos, a própria cultura deveria tornar-se alicerce do

catolicismo e este, firmado na alma do povo, serviria de base espiritual à nacionalidade brasileira. Por sua vez, no âmbito das discussões levantadas no inquérito da ABE, prevaleceu a defesa da manutenção, conforme a Constituição Federal, do ensino laico na universidade pública.

No campo das disputas pelas balizas que demarcariam uma futura reorganização da universidade no Brasil dos anos de 1920, o elitismo não era uma característica exclusiva dos representantes do Estado, nem apenas de grupos católicos. Boa parte daqueles que se reconheciam liberais acreditavam que toda democracia repousava, de fato, na seleção dos melhores (PÉCAUT, 1990). Mas, até aquele momento, considerou-se que as políticas da República se mostravam incapazes de formar a elite necessária à modernização do Brasil.

Contudo, não era em vão a importância dada pelo grupo da seção de ensino superior da ABE, à formação de uma elite intelectual fundamentada em bases científicas, com estudos aprofundados em história, geografia e sociologia (ABE, INQUÉRITO, 1929. p. 116). Para o regime universitário entendeu-se indispensável a criação de um curso de iniciação em sociologia, especialmente a sociologia brasileira, para que os estudantes adquirissem uma compreensão geopolítica do país (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 339).

Tal concepção perpassou, também, os debates no âmbito da Terceira Conferência Nacional de Educação (III CNE), realizada em São Paulo, no ano de 1929, instituída por inspiração e sob o patrocínio da ABE, em mútua colaboração entre a Associação e a Diretoria Geral de Instrução Pública do estado. Erasmo Braga, de confissão presbiteriana, secretário da Comissão de Cooperação Evangélica no Brasil e ex-professor de Inglês do Ginásio Estadual de Campinas (SP), afirmou que, seguindo os ideais da educação moderna, a organização dos cursos educacionais deveria ser "orientada pelo conhecimento preciso da situação social, dos antecedentes étnicos e dos índices econômicos e psicológicos do meio ambiente" (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 86). Por isso, para ele, um programa de educação deveria ser acompanhado por um instituto de pesquisas sociais. A educação voltada à integração do indivíduo na vida social deveria, portanto, basear-se no conhecimento científico; no estabelecimento, adjunto ao departamento nacional de ensino, de "um gabinete de pesquisas sociais com finalidade pedagógica" (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 86); e na manutenção

de um professorado consciente “do significado social de educação” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 93).

Como exemplo dessa educação, destacou-se no inquérito da ABE o caso dos Estados Unidos, onde as universidades eram os *laboratórios de sociologia*, nos quais se estudavam “os problemas para o estabelecimento de uma convivência social mais em harmonia com a natureza humana e a igualdade de todos perante o Estado” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 415).

Além do mais, tinha-se a expectativa de que a *verdadeira universidade*, se fosse realmente criada, poderia dar início a uma inovação no ensino secundário, incluindo no seu programa os cursos preparatórios superiores. Estes, além da sedimentação de informações, preparariam o aluno para ingressar na universidade. Assim, com antecedência, o estudante receberia uma disciplina mental adquirida através do convívio nos laboratórios e do contato com pesquisas sociológicas e científicas. Esperava-se formar no aluno um espírito estudantil considerado ausente nas escolas superiores de então (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 306-307).

Além da importância dessa formação para a educação do estudante, no que se refere à formação de professores, no Manifesto da Educação Nova (1932) defendeu-se que estes profissionais deveriam ter, entre outras características, as similares às de um sociólogo, com a

[...] necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana [...]; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber além do aparente e do efêmero, ‘o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social’, a posição que tem a escola e a função que representa na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 188-189).

No parecer da ABE, produzido em julho de 1932, destinado à Comissão dos Dez⁵⁷ (ABE, Carta a Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, [193?], p. 1-2) – grupo de intelectuais nomeados pela Associação, composto por Afrânio Peixoto⁵⁸, Anísio

⁵⁷ De acordo com o que foi deliberado, a Associação Brasileira de Educação submeteu o seu trabalho ao debate com 22 representantes dos estados, do Distrito Federal e do território do Acre, designados oficialmente pelos respectivos governos. Todos se reuniram em Niterói, formando, em 1933, uma seção na V Conferência Nacional de Educação (ABE, Carta a Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, [193?], p. 1-2), que tinha como foco central a elaboração do anteprojeto da organização nacional da educação.

⁵⁸ Afrânio Peixoto (Lençóis (BA), 1876 – Rio de Janeiro, 1947). Médico e professor brasileiro. Em 1902, foi inspetor de Saúde Pública do Rio de Janeiro, professor de Medicina Legal da Faculdade do Rio de Janeiro (1907), diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro (1915). Em 1916, foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal

Teixeira, Lourenço Filho⁵⁹, Fernando de Azevedo, José Augusto Bezerra de Medeiros⁶⁰, Frota Pessoa⁶¹, Lysimaco Ferreira da Costa⁶², Sampaio Doria⁶³, Arthur Moses⁶⁴ e Isaias Alves⁶⁵ –, para elaborar sugestões à Assembleia Constituinte sobre a educação nacional, asseverou-se:

Se há coisas difíceis em matéria de administração, é organizar o serviço de educação pública [...]. Só técnicos – e dos melhores – que bem conheçam a condição social e econômica do país, o estágio de evolução da coletividade e sejam, portanto, ao mesmo tempo temperados por uma cultura geral e por

(ARAGÃO, 1977 apud FONSECA, [20-?], não p.). Foi professor de História da Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932), e reitor da Universidade do Distrito Federal em 1935 (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em:

<https://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia>. Acesso em: 16 abr. 2023.

⁵⁹ Manoel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira (SP), 1897 – Rio de Janeiro (RJ), 1970). Em 1929, formou-se bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. Lecionou Educação Cívica e Pedagogia na Escola Normal Primária de São Paulo (1920); Psicologia e Pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba (1921); Psicologia Educacional na USP (1934) e na Universidade do Distrito Federal (1935). (LOURENÇO... 1997/2012, não p.).

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>. Acesso em: 16 abr. 2023.

⁶⁰ José Augusto Bezerra de Medeiros (Caicó (RN), 1884 – Rio de Janeiro (RJ), 1971). Formou-se em 1905, pela Faculdade de Direito do Recife. Foi procurador da República, juiz de direito da Câmara de Caicó (1911), chefe de polícia no RN (1912). Foi professor de História Geral e do Brasil, professor de Geografia (1908), presidente do VIII Congresso Brasileiro de Educação e presidente da ABE (INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, [20-?], não p.). Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jabdmedeiros.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

⁶¹ José Getúlio da Frota Pessoa (Sobral (CE), 1875 – Rio de Janeiro, 1951). Em 1901 iniciou o curso de Direito na Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, diplomando-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1904. Atuou como advogado entre os anos 1905 e 1911, tornando-se redator do jornal *O Comércio* e colaborador e jornalista em diversos jornais. Em 1916, ocupou os cargos de secretário geral da Instrução Pública e Subdiretor da Instrução Pública na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal (VIEIRA, 2010).

⁶² Lysimaco Ferreira da Costa (Curitiba, PR, 1883 – 1941). Engenheiro e professor brasileiro. Diplomou-se pela Universidade do Paraná, como engenheiro geógrafo em 1914. Em 1915, foi eleito lente catedrático de Química Inorgânica. Em 1917, diplomou-se também em Engenharia Civil pela mesma instituição e foi eleito catedrático de Mineralogia e Geologia do curso de Engenharia Civil. Em 1925, foi nomeado pelo governo do estado do Paraná para o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública (MEMORIAL Lysimaco Ferreira da Costa, [1992?], não p.). Disponível em: <http://memoriallysimaco.com.br/biografia.php>. Acesso em: 22 abr. 2023.

⁶³ Antônio Sampaio Doria (Belo Monte (AL), 1883 – São Paulo (SP), 1964). Ministro da Justiça e professor. Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1908. Dedicou-se, em 1914, à advocacia e, também, à docência, na cadeira de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo. Em 1920, assumiu o cargo de Diretor-Geral de Instrução Pública. No mesmo ano, reformou as escolas normais. De 1934 a 1937, foi procurador-regional do Tribunal Eleitoral de São Paulo (LIMA, 2019).

⁶⁴ Arthur Alexandre Moses (Rio de Janeiro (Estado da Guanabara), 1886 – Rio de Janeiro (RJ), 1967). Formou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1908. Foi assistente no Instituto Oswaldo Cruz entre 1909 e 1917; livre-docente da cadeira de Microbiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; chefe do serviço veterinário do Ministério da Agricultura de 1917 a 1921. Foi membro titular da Academia Nacional de Medicina em 1916, e da Academia Brasileira de Ciências, cuja presidência ocupou por vários mandatos eletivos (ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA, [20-?], não p.). Disponível em: <https://www.anm.org.br/arthur-moses/>. Acesso em: 08 maio 2023.

⁶⁵ Isaias Alves (Santo Antônio de Jesus (BA), 1888 – 1968). Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia em 1910. Iniciou suas atividades na docência em 1905, como professor primário no Ginásio Ypiranga. Em 1911, passou a dirigir o referido ginásio. Foi professor secundário no Ginásio da Bahia até 1931, e diretor geral da Instrução Pública da Bahia. De 1931 a 1932, a convite de Anísio Teixeira, foi subdiretor técnico da diretoria geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RABELO, 2018, p. 3).

uma cultura especial esteiada na psicologia e na sociologia, podem propor-se a superintendê-lo com esperança de êxito. No Brasil esse problema é mais de sociologia do que de pedagogia (ABE, PARECER, 1932, p. 2).

A grande responsabilidade assumida por esses dez intelectuais, ao participarem da elaboração de um anteprojeto de organização nacional da educação e a sua legitimação no âmbito da ABE, demonstra a confiança da Associação nesses agentes. Embora todos fossem professores do ensino superior, a maioria não tinha propriamente uma formação pedagógica. Mesmo assim, percebe-se que para a ABE eles eram considerados especialistas em educação, no sentido de terem ampla experiência no campo educacional e sólidos conhecimentos sobre a sociedade, a cultura e os aspectos políticos e econômicos brasileiros. Estes atributos influenciavam diretamente no delineamento pedagógico de tipos e formas de educação necessários ao país.

No parecer da Comissão dos Dez da ABE à Assembleia Constituinte, prevaleceu a concordância de que a educação nacional deveria ser democrática, destinada a oferecer a todos os brasileiros as mesmas oportunidades, limitadas somente pelas diferentes capacidades humanas. Um discurso que revelava inconsistências, uma vez que a igualdade de oportunidades reclamada para a sociedade não servia como parâmetro para as ações da própria entidade. Um exemplo disso é a escolha desses dez intelectuais para representar a posição da ABE, que excluía completamente as mulheres da entidade que, inclusive, detinham, ao contrário da maioria dos homens, formação técnico-pedagógica.

Segundo Paschoal Lemme – abeano signatário do Manifesto de 1932, que fez parte do reduzido número de intelectuais que, no período, não obtivera diploma superior e um dos poucos professores do sexo masculino que exercia o magistério primário –, logo após o Manifesto da Educação Nova veio “a grande batalha travada na Assembleia Constituinte (1933-1934), ocasião em que, de novo, se agigantou o trabalho da Associação Brasileira de Educação” (LEMME, 2004, p. 139) e do qual o intelectual também teve “a oportunidade de participar ativa e diretamente” (LEMME, 2004, p. 139). De acordo com o entendimento de Paschoal Lemme, naquela ocasião,

[...] foram extraordinariamente acirrados os choques e as controvérsias que se verificaram entre as duas principais correntes de pensamento que se defrontaram naquela oportunidade na disputa do conteúdo e na redação do capítulo que, pela primeira vez, se incluía em nossa segunda Constituição republicana e que recebeu o significativo título ‘Da família, da educação e da cultura’. Nós, os educadores que nos considerávamos como liberais e democratas, defendíamos a organização da educação e do ensino como um

dever imprescritível do Estado democrático para atender ao direito inalienável de cada cidadão de acesso à educação, ao ensino e à cultura, de acordo com o preceito básico da democracia, que é a igualdade de oportunidade para todos, e também para que pudesse se tornar efetiva a regra maior do regime democrático de que todo o poder emana do povo e em seu nome deve ser exercido, e cidadãos devidamente instruídos poderiam melhor exigir seu cumprimento (LEMME, 2004, p. 139).

Por outro lado, os educadores católicos lutavam “para assegurar à família a predominância na escolha da educação que deveria ser proporcionada aos filhos e exigiam a inclusão do ensino da religião nos currículos escolares, de todos os níveis” (LEMME, 2004, p. 139). Todavia, a Assembleia Constituinte mostrou-se sábia, “adotando uma fórmula de conciliação entre as duas tendências” (LEMME, 2004, p. 139):

[...] incluiu praticamente tudo o que propusemos, mas introduziu também o ensino religioso nas escolas, em caráter facultativo, que era a reivindicação maior dos nossos opositores, e por que não dizer, de parte muito significativa do povo brasileiro que, em sua maioria, se declara católica, apostólica e romana (LEMME, 2004, p. 139).

Concomitantemente, mantinha-se entre a intelectualidade abeana a compreensão de que, para o êxito da organização prática da educação nacional em todos os seus níveis, mais do que homens públicos engajados na viabilização de políticas públicas, precisava-se que eles fossem *experts* em educação, detendo conhecimentos técnicos e especializados, fossem eles liberais ou conservadores, laicos ou confessionais, democratas ou autoritários.

1. 5 Linguagem privilegiada nos discursos sobre a educação universitária da ABE (décadas de 1920 e 1930)

[...] estou convencido de que nunca poderá haver surto científico com caráter estável em país com instituições democráticas, sem que simultaneamente se desenvolvam os estudos sociais e humanísticos; e, também, sem que a instrução atinja a quase totalidade dos indivíduos ou atinja quase completo grau de saturação. É necessário que pela instrução desapareçam os analfabetos, que quase todos possam atingir um curso secundário, que igual número passe pelas escolas profissionais de vários graus, inclusive as escolas superiores profissionais. Então florescerá a ciência com caráter estável, com força de expansão, com grande velocidade de crescimento. Se, pois, queremos lutar pela

ciência, procuremos por todos os modos implantá-la, mantê-la, desenvolvê-la.

Álvaro Ozório de Almeida, *Valor da ciência: dificuldades e lutas de minha carreira científica*, 1950.

Como no funcionamento de um jogo em que se buscam estratégias para vencer os adversários, entre os argumentos que indicavam os fatores que influenciavam o desenvolvimento de uma cultura social moderna, diversificada e próspera, um dos *lances*⁶⁶ do discurso foi a defesa da profissão docente. Nesse jogo, os interlocutores eram, em regra, os líderes políticos e os administradores públicos, especialmente aqueles situados no âmbito do governo federal. A linguagem produzia uma lógica que colocava, entre outros aspectos, uma urgência na capacitação do professorado superior. Este preparo deveria ser capaz de produzir a emancipação intelectual, o poder de compreensão e de análise da lógica das leis sociais, para que ele pudesse compreender a função social que a sua profissão representava na construção da nação, que se pretendia culturalmente moderna. Nessa lógica, destacaram-se termos ligados aos conhecimentos sociológicos, como chave para abrir possibilidades à consolidação de uma educação universitária adequada à sociedade brasileira.

Para a multiplicidade de conhecimentos – da qual gradativamente se exigia mais a formalidade de certificados e diplomas e menos a valorização do autodidatismo –, mesmo conscientes das dificuldades enfrentadas pela administração pública para organizar de forma efetiva todo o serviço de educação nacional, o jogo de linguagem abeano demarcava uma imprescindível formação superior de excelência para os professores, especialmente os secundários e superiores. Para esta formação, o conhecimento científico sociológico foi expresso como o significado de base, alicerce indispensável para o desenvolvimento intelectual e ético do docente e como uma via facilitadora da compreensão das forças sociais que exercem poder sobre os indivíduos e os compelem a uma adaptação às regras sociais e aos padrões culturais, por intermédio dos processos de educação.

Sem excluir a importância das pedagogias e psicologias modernas, o jogo de linguagem que introduzia modelos de formação moral para professores solicitava uma

⁶⁶ Situando-se o discurso de intelectuais em seu contexto de enunciação, os *lances* referem-se a inovações realizadas por um ator linguístico, a inovações “das mensagens acerca da experiência e da linguagem que se pode mostrar que ele transmitiu” (POCOCK, 2003, p. 42), de modo que as palavras denotem as “performances do autor na elaboração de seu texto” (POCOCK, 2003, p. 40). Os *lances* nos mostram “o estado de consciência do autor e a sua capacidade para articulá-la” (POCOCK, 2003, p. 43). Considerando o caráter de ações históricas, os *lances* dos abeanos foram elaborados por agentes conscientes de seu papel e de sua ação na sociedade.

educação de base sociológica, como um construto à formação de uma sociedade ética e racional. Pode-se dizer que esta articulação se firmava na compreensão de que os indivíduos são ligados uns aos outros pela necessidade de interdependência⁶⁷, sejam estes integrantes do povo ou da elite dirigente. Nessa acepção, a mudança sociocultural almejada dependia de mudanças nas cadeias de interdependência sociopolítica oportunizadas pelas experiências democráticas.

Os discursos que enalteciam o cultivo de uma cultura múltipla, que envolvia a construção de conhecimentos sobre a sociedade e o indivíduo nela inserido, moldavam um tipo de educação política de base científica para a formação docente, justamente nos anos de 1930, década que marcou o movimento de renovação educacional alicerçado nos estudos de influentes intelectuais abeanos. Cabe citar aqui, conforme pontua Sander (2007), as teorias psicológicas de Lourenço Filho, as contribuições sociológicas de Fernando de Azevedo e os estudos filosófico e político de Anísio Teixeira. O destaque a esse tipo de educação abrangente pode ser traduzido na seguinte afirmação:

[...] para dominar a obra educacional em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto grau, o hábito de se prender sobre bases sólidas e largas, a um conjunto de ideias abstratas e de princípios gerais com que possamos armar um ângulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, através da complexidade tremenda dos problemas sociais, horizontes mais vastos. Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Distrito Federal e em três ou quatro estados as reformas e, com elas, as realizações com espírito científico e inspiradas por um ideal que, modelado à imagem da vida, já lhe refletia a complexidade (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 189).

Nesse quadro, fez-se parecer que, diante das novas interpretações sobre a realidade nacional e suas necessidades: “Contra ou a favor, todo o mundo se agitou” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 189). Todavia, este *todo o mundo*, na realidade, não se referia à toda a população, mas à própria elite intelectual. Aquela que interpretava os contextos e os problemas nacionais era a mesma que se manifestava solicitando as intervenções consideradas necessárias.

⁶⁷ A análise sociológica de Norbert Elias (1990, 1993), ao descrever os processos civilizadores que ocorreram nas sociedades europeias, compreende as sociedades como redes de interconexões (teias), às quais todos os indivíduos são interdependentes. Estas são definidas pelo autor como configurações que se encontram em constante mudança, movem-se tanto de maneira civilizada, quanto incivilizada. Ambas têm a possibilidade de ocorrer simultaneamente em uma sociedade, em um mesmo momento histórico. Norbert Elias, em *Introdução à sociologia* (2008), considera, ainda, que as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de variados tipos, tais como, famílias, escolas, cidades, camadas sociais ou Estados.

Aos demais membros da sociedade cabia a assimilação da crença de que o movimento iniciado nos anos de 1930 colocava acima dos interesses particulares ou de grupos, a defesa da educação de base científica, apoiada sobre duas forças que se completavam: “a força das ideias e a irradiação dos fatos” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 189).

Sem subestimar o ímpeto renovador e a luta desses intelectuais pela oferta de oportunidades iguais a todos através da difusão da educação pública de qualidade, nos meandros dessa retórica está implícito que o interesse do grupo, além de dar solução aos problemas nacionais – levando-se em conta o poder simbólico⁶⁸ e o capital cultural desses agentes –, era o de exercer funções de controle, de autopromoção, de defesa de interesses públicos assim como dos seus particulares e, sobretudo, de proteção do monopólio e domínio do próprio poder simbólico. Como no jogo político, eles não queriam dividir o poder, a legitimação para nortear os rumos da educação nacional; pelo contrário, queriam centralizá-lo no grupo ao qual pertenciam, bem como influenciar outros, especialmente os legisladores.

O jogo de linguagem que destacava o reconhecimento da importância dos estudos sociológicos, dado por boa parte dos intelectuais abeanos dos anos de 1920, pelos Pioneiros da Educação Nova (1932) e pelo parecer da ABE enviado à Comissão dos Dez (1932), difundia o entendimento de que a elite brasileira (ou pelo menos uma parte dela), através da educação, deveria esclarecer aos indivíduos as relações entre as ações políticas e os aspectos sociais e geográficos do país. Tais estudos serviam como uma educação política – lembrando que a importância desta já era defendida desde o Império. Segundo Alonso (2002), os grupos de intelectuais contestadores do *status quo* imperial, pertencentes à geração de 1870, eram unânimes quanto à premência de educar o povo tanto para a economia quanto para a política. Agora, o novo grupo de intelectuais, que surgia nas primeiras décadas do século XX, destacava a relevância da educação política para a formação, não apenas do povo, mas também da elite intelectual e dos futuros estadistas, visto que, da elite *bem formada*, esperava-se que saísse boa parte dos políticos dirigentes do país.

À vista disso, os intelectuais dos anos de 1920 e início de 1930, especialmente os ligados à SETS da ABE, operavam um jogo de linguagem que buscava dar

⁶⁸ O poder simbólico em Bourdieu (1989) refere-se a um tipo de dominação entendida como a manutenção de uma ordem, que privilegia alguns grupos ou indivíduos em detrimento de outros. Tem, essencialmente, o poder de construção da realidade e os meios de afirmar sentidos, instituindo valores, classificações e conceitos que, muitas vezes, se apresentam aos indivíduos como naturais, espontâneos e desinteressados.

visibilidade a projetos e ações educacionais que consideravam adequados ao progresso nacional que, por sua vez, seria impulsionado pelos altos estudos e a pesquisa científica na universidade brasileira, aperfeiçoando, assim, a alta cultura do país.

O quadro a seguir organiza o léxico privilegiado pelo grupo de intelectuais engajados no desenvolvimento da educação superior brasileira, sobre os cursos da ABE, que serviram à Associação como forma de divulgar a dimensão de sua potencialidade educacional no nível superior de ensino.

QUADRO 17 – LÉXICO MOBILIZADO PELA ABE PARA DIVULGAR AS AÇÕES DA SEÇÃO DE ENSINO TÉCNICO E SUPERIOR (1926 A 1930)

CONFERÊNCIAS/CURSOS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	ACADÊMICO-CIENTÍFICO
De 1926 a 1927 Estudos universitários Arte; física; matemática; letras; antropologia; agronomia; filosofia; medicina; geologia; geografia; biologia; história; mineralogia; educação.	Antropologia Arte Educação dos museus Filosofia médica Física e vida moderna Florestas brasileiras Fundamentos da matemática Geometrias não-euclidianas Marés Matemática Mediterrâneo Oriental Metabolismo Métrica latina Movimentos citoplasmáticos Mundo sideral Petróleo Regulação nervosa da respiração Siderurgia Simbologia antiga Solo brasileiro Som e a luz Teoria do acaso
De 1926 a 1927 Estudos sociais e/ou políticos	Civilização e climas quentes Estrutura geopolítica do Brasil Evolução moderna da ideia de democracia Migração na América Populações asiáticas Problema social e o distributismo Teorias do crescimento da população
De 1926 a 1927	Faculdades superiores de Ciências e de Letras Organização universitária Universidade e a pesquisa científica

Estudos sociopolíticos voltados à organização universitária brasileira	Fonte: Construído pela autora a partir das fontes da I CNE (1927) e do inquérito da ABE (1929).
De 1928 a 1929 Estudos universitários Letras; biologia; história; física; geologia; química; medicina; arte; engenharia civil; mineralogia; antropologia.	Animais das regiões Antropogeografia Atmosfera Auroras polares Cerâmica indígena Ciclo do carbono Deslocamentos dos continentes Estética Euclides da Cunha (estudos) Eugenia Física Gênero humano Gonçalves Dias e a raça americana Indústria química Lima Barreto (estudos) Metodologia nórdica Perfumes na antiguidade pH Poesia sertaneja Problemas astronômicos Recifes coralinos Riquezas minerais Serviço geológico Transformismo Urbanismo
De 1928 a 1929 Estudos sociais e/ou políticos	Questões sociais da América
De 1928 a 1929 Estudos sociopolíticos voltados à organização universitária brasileira	Crises do ensino no Brasil Depressão do ensino no Brasil Espírito universitário Foco de brasilidade Organização universitária Problema universitário brasileiro Tipo de universidade para o Brasil Universidade e a pesquisa científica Universidades e a vida nacional Fonte: Construído pela autora a partir da programação dos cursos da ABE entre maio e outubro de 1929 e do inquérito da ABE (1929).
1930 Estudos universitários Biologia; geologia; antropologia; matemática;	Alphonsus de Guimaraens Análise harmônica Arte de ajudar o clima Assuntos pedagógicos Colégios americanos Contribuição do Brasil para a Geologia

educação; letras; física; geografia; filosofia.	Diamante com projeções luminosas Evolução da fauna brasileira nos tempos geológicos Evolução da petrografia e do metalogenia no Brasil Importância da habilitação em Antropogeografia Laurindo Rabello (estudos) Metodologia do ensino do idioma nacional Paul Valéry e Paul Claudel Ratzel e a Geografia moderna Rythmanalyse e a ciência moderna
1930 Estudos sociais e/ou políticos	Aspectos do Japão
1930 Estudos sociopolíticos voltados à organização universitária brasileira	Cidade universitária Fonte: Construído pela autora a partir de notícias de jornais do ano de 1930, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira: <i>Jornal do Commercio</i> (RJ), 2-3 jun. 1930, p. 7; <i>Gazeta de Notícias</i> (RJ), 20 jun. 1930, p. 2; <i>Diário Carioca</i> (RJ), 27 jun. 1930, p. 11; <i>Correio da Manhã</i> (RJ), 11 jul. 1930, p. 3; <i>Jornal do Brasil</i> (RJ), 12 jul. 1930, p. 10; <i>Jornal do Commercio</i> (RJ), 24 jul. 1930, p. 8; <i>Jornal do Commercio</i> (RJ), 14, 15 jul. 1930, p. 6; <i>Jornal do Brasil</i> (RJ), 3 ago. 1930, p. 8; <i>Jornal do Brasil</i> (RJ), 12 ago. 1930, p. 14; <i>Gazeta de Notícias</i> (RJ), 21 ago. 1930, p. 8; <i>O Paiz</i> (RJ), 25, 26 ago. 1930, p. 4; <i>Jornal do Brasil</i> (RJ), 5 set. 1930, p. 12; <i>Jornal do Brasil</i> (RJ), 18 set. 1930, p. 14; <i>Gazeta de Notícias</i> (RJ), 23 ago. 1930, p. 2; <i>Jornal do Commercio</i> (RJ), 31 ago. 1930, p. 14; <i>Jornal do Commercio</i> (RJ), 31 ago. 1930, p. 14.

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da ABE e da Hemeroteca Digital Brasileira.

Neste quadro, pode-se verificar que, além dos léxicos referentes aos altos estudos dos campos de conhecimento da agronomia, antropologia, arte, biologia, educação, engenharia civil, filosofia, física, geografia, geologia, história, letras, matemática, medicina, mineralogia e química, incluíram-se os relacionados aos estudos sociais e políticos. Nessa perspectiva, mobilizaram-se pares de conceitos normativos que serviam como peças-chave do jogo de linguagem que defendia a necessidade desta educação, tais como a articulação de modernidade e democracia; sociedade e economia; poder político e espaço geográfico (geopolítica). Também, mas nem sempre evidente, os relacionados à função social da universidade, articulando-se a estes os conceitos de desenvolvimento, cultura, sociedade, política, ciência e economia.

Nesse encadeamento, a incorporação da necessidade de estudo sociopolítico (ou sociológico) na educação superior configurava-se como um horizonte a ser conquistado, no intuito de preparar com excelência os novos quadros de professores

e das elites intelectuais e políticas brasileiras. Discurso defendido também pelos Pioneiros de 1932 e, em certa medida, pela ABE e pelos membros da Comissão dos Dez (1932/1933).

Pode-se dizer que estes intelectuais abeanos formavam um grupo que assumia a crença de estar à frente dos demais. Eruditos, dotados de conhecimentos que ultrapassavam o simples domínio de uma técnica de nível superior, integrantes de uma vasta rede de sociabilidade, tornaram-se detentores de um poder simbólico que legitimava seus discursos e ações e, nesse quadro, julgavam-se altamente capacitados para elaborar uma reestruturação do projeto nacional de organização da educação e do ensino superior universitário.

2 A ABE E O ESTADO: TENSÕES EM TORNO DO CONCEITO DE UNIVERSIDADE

Nas primeiras décadas do século XX, a sistematização de concepções e representações sobre a sociedade, a política, a arte e a ciência, como instrumento de conhecimento, era, em grande medida, uma atribuição da elite intelectual. Entre outros fatores, esta prerrogativa decorria do poder simbólico desses agentes, que garantia a validação de suas ideias perante a sociedade. Estabelecia-se um senso com grande potencial para se transformar em consenso.

O *poder simbólico faz ver e faz crer*, transforma a visão e a ação dos agentes sociais sobre o mundo (BOURDIEU, 1989). É um poder “que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica) e só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário” (BOURDIEU, 1989, p. 14). É um poder que se dá na relação entre os que exercem o poder e os que a ele estão sujeitos. Nesse sentido: “O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronuncia” (BOURDIEU, 1989, p. 14-15).

Nessa lógica, ao postular a correspondência entre os contextos político e discursivo da elite intelectual da ABE – quando a linguagem político-educacional representa, simultaneamente, um modo de falar prescrito e um espaço de disputas (VIEIRA, 2017) –, pode-se tomar a linguagem usada nos enunciados como uma chave para a análise das performances discursivas e, assim, aceder às pretensões político-sociais dos seus locutores. Cientes de que, “o que é possível fazer em política é geralmente limitado pelo que é possível legitimar. O que se pode esperar legitimar, contudo, depende de que curso de ação se pode plausivelmente alcançar sob princípios normativos existentes” (SKINNER, 1999, p. 86).

2. 1 Educação Política: conceito estratégico para a elevação cultural do Brasil

O poder intelectual e a formação científica sem a integridade de caráter podem ser mais nocivos que a ignorância. A inteligência superiormente instruída aliada ao desprezo das virtudes fundamentais constitui uma ameaça.

Princípio enunciado pela Suprema Corte de Justiça de Massachusetts (EUA), citado por J. A. de Mattos Pimenta, em discurso proferido na I CNE, 1927.

Na década de 1920, frequentemente se afirmava que o analfabetismo era a principal causa de todos os males do Brasil e que, para resolver tal problema, se necessitava de uma ampliação do número de instituições de ensino. Mas, que tipo de educação seria suficiente para tornar a nação intelectualmente instruída? Para Paulo Ottoni de Castro Maya⁶⁹, membro da ABE e integrante do diretório central do Partido Democrático do Distrito Federal, a simples disseminação de escolas não seria suficiente para educar a nação. Outro elemento indispensável à formação de um povo instruído era o investimento em educação política.

Segundo o intelectual, via-se que a grande massa de iletrados que vivia no Brasil não tomava parte na vida política. Todas as instituições, hábitos e costumes derivavam apenas de uma pequena minoria que sabia ler e escrever e, portanto, a única a gozar de direitos políticos. Mas, até esta minoria revelava-se incapaz de exercer tais direitos. Transformar, pois, a primeira parte dos cidadãos na segunda não resolveria o problema (ABE, I CNE, 1927, p. 549). Era preciso politizar o povo brasileiro para que, por um lado, adquirisse a consciência de seus deveres e direitos e, por outro, fosse capaz de compreender os discursos e as ações políticas. Desta forma, acreditava-se que seria possível aumentar os graus de criticidade e discernimento da sociedade para que ela exercesse de forma assertiva o direito ao voto nos pleitos eleitorais.

Parece que era evidente para Castro Maya, que o Brasil constituía uma nação pouco politizada, não apenas pela ausência de uma educação política dirigida ao povo, mas também pela elite política brasileira, pois, nas suas palavras, ao observar

[...] a maneira pela qual são escolhidos legisladores e governantes, sobre os processos empregados nas lutas partidárias, que se limitam, em regra, ao terreno das competições pessoais, a intransigência dos chefes, que exigem obediência cega e subserviência completa dos que os servem, e que se revelam, no poder, o mais das vezes, intolerantes para aqueles que os criticam, evidencia provas de que, em verdade, a educação política, tanto de

⁶⁹ Paulo Ottoni de Castro Maya [cerca de 1898] – 1928). Engenheiro civil formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Em 1928, foi eleito membro do conselho fiscal das Docas de Santos (Gazeta de Notícias (RJ), 1 maio 1928, p. 2). Foi colaborador assíduo de *O Jornal* (UMA TRAGÉDIA... Gazeta de Notícias (RJ), 4 dez. 1928, p. 10). Constantemente viajava à Europa para aperfeiçoar os seus conhecimentos. Foi membro do Partido Democrático do Distrito Federal e da Associação Brasileira de Educação (UMA TRAGÉDIA... Gazeta de Notícias (RJ), 4 dez. 1928, p. 10).

governantes como de governados, ainda está por fazer (ABE, I CNE, 1927, p. 549- 550).

No entendimento de Raul Bittencourt, médico, professor da Faculdade de Medicina de Porto Alegre e representante do estado do Rio Grande do Sul na I CNE, a ausência dessa educação derivava da falta praticamente absoluta de instrução moral no ensino secundário e, principalmente, no superior, de onde saíam as elites dirigentes. Para o intelectual, o ensino secundário e o superior, apesar de atuarem sobre uma minoria de cidadãos, tinham um papel destinado a todos os indivíduos, porque a elite servia de modelo moral ao povo. Conforme Bittencourt (ABE, I CNE, 1927), até mesmo nas sociedades mais democráticas a educação era polarizada “em dois focos distintos, a grande massa dirigida e os escóis dirigentes” (ABE, I CNE, 1927, p. 656- 657), justificando que esses dirigentes, dentro ou fora do governo, pelo respeito moral que inspiravam, exerciam “uma influência dominante e incisiva sobre os destinos do povo” (ABE, I CNE, 1927, p. 657). Neste ponto, o que Bittencourt defendia era, com poucas exceções, a visão prevalente na ABE, de que a liderança política da sociedade cabia a uma parcela daqueles poucos que chegavam ao ensino secundário e superior. Nesse quadro, o ensino superior, e inclusive o secundário, não eram pensados em uma perspectiva universalizante, pois prevalecia a ideia de formar a elite para guiar a nação. Além de representar os interesses de seu grupo, o discurso do intelectual era coerente com um aspecto da política voltada à educação superior, que estava presente desde a criação das primeiras escolas superiores no Brasil, ou seja, o seu caráter elitista.

Bittencourt insistia na ideia de que as elites formadas nas escolas secundárias e superiores, educadas moralmente, ao seguirem a carreira política serviriam de exemplo ao povo no que se refere à ética e à demonstração de conhecimentos políticos. Não se referia à importância de explicitar aos cidadãos o modo como funcionam as regras do jogo político e as relações de poder existentes na sociedade, que condicionam a forma como a política acontece. Ao mesmo tempo em que o intelectual salientava que a deficiência da opinião popular era a causadora de governos autoritários, afirmava que o destino da educação primária estava entregue “ao ensino secundário e superior, porque é na educação colhida nos institutos superiores e secundários que os escóis dirigentes vão tirar as normas diretrizes de sua atuação” (ABE, I CNE, 1927, p. 657).

O vocabulário usado por Bittencourt deixa evidente que ele conhecia os meandros da política nacional e sentia o quanto a educação ou a falta dela influenciava o desenvolvimento da nação que, naquele momento, tinha dirigentes que a mantinham alijada de uma educação política, considerada por ele como propósito moralizante.

Em se tratando da juventude brasileira, Raul Bittencourt (ABE, I CNE, 1927) destacou que esta estava entregue a um meio social pouco orientador, próprio de uma legislação relapsa. Em seus termos:

Tal é o abandono moral em que ficam os nossos adolescentes, graças à imprevidência da nossa legislação. Generalizando um pouco metaforicamente, poderíamos dizer: somos um povo com ilustração intelectual de 'homens', responsabilidades de 'homens', direitos de 'homens' e educação moral 'dos 15 anos' (ABE, I CNE, 1927, p. 658).

Isso acontecia, segundo o intelectual, porque, terminando o curso secundário, se encaminhavam os estudantes destinados a “formar o desejado escol nacional, para os institutos superiores de ensino, sem levar para lá e sem lá encontrar, um arrimo seguro às suas claudicações morais e ao seu indiferentismo patriótico” (ABE, I CNE, 1927, p. 658). Para ele, como resultado, tinha-se no Brasil “médicos que desconhecem os princípios fundamentais da nossa constituição; bacharéis que não aplicam a sua cultura em obra de sã política; engenheiros sem a visão clara das nossas possibilidades territoriais e industriais” (ABE, I CNE, 1927, p. 658).

Tratando-se de ensino superior, até aquele momento, a educação política nomeada por Raul Bittencourt como educação moral, foi considerada uma carência absoluta. Nesse sentido, o intelectual afirmou: “não existe no Brasil inteiro uma só escola superior destinada à cultura do caráter e ao estudo metódico dos nossos grandes problemas” (ABE, I CNE, 1927, p. 658).

É perceptível que o discurso de Raul Bittencourt relacionava a necessidade de uma educação política aplicada ao ensino superior a partir, especialmente, da mobilização dos conceitos de moral e de civismo. Estes, por sua vez, tiveram seus objetivos voltados à formação das bases de uma educação modelar destinada às futuras elites intelectuais, políticas e profissionais, tanto as da iniciativa pública quanto as da privada. Além disso, o intelectual relacionou a importância do desenvolvimento dessa educação para disciplinas e escolas superiores específicas:

[...] criar educação moral e cívica no ensino superior pela formação das faculdades de ciências filosóficas, com cátedras de Sociologia Política, Ética,

Economia do Brasil, Eugenia, Sociologia Brasileira e outras correlatas, para proporcionar à nação o máximo de rendimento de sua mais rara e importante riqueza: 'A força realizadora dos seus maiores patriotas' (ABE, I CNE, 1927, p. 661).

Na concepção de Raul Bittencourt (ABE, I CNE, 1927), tais faculdades seriam:

[...] o viveiro dos nossos maiores, onde se habilitariam, de fato e sem perda de tempo, as aptidões vocacionais dos homens públicos. Então o Brasil continuaria a ter os governos que merece, mas mereceria governo cada vez melhor, porque haveria onde preparar um escol de dirigentes disciplinados em normas de moral, capacitados dos grandes problemas nacionais e saturados dos conhecimentos indispensáveis à sua solução (ABE, I CNE, 1927, p. 660).

Para o intelectual, com esse investimento educacional, o Brasil formaria elites com competência e caráter. Conceitos que deveriam influenciar os altos postos da administração, para que o Brasil fosse “grande pelos seus grandes homens” (ABE, I CNE, 1927, p. 660), não qualquer homem, mas aquele capaz de alcançar tal nível de educação superior.

Nos termos de Castro Maya, em virtude da deficiência da educação política e em face da falta de consciência política dos eleitores, os candidatos aos cargos públicos não buscavam demonstrar a sua competência ou apresentar programas efetivos (ABE, I CNE, 1927). Quando escolhidos, não se julgavam obrigados a prestar contas à opinião pública. Segundo o intelectual, ao se observar o modo como se organizavam os quadros dirigentes no país, a minoria da população que podia votar se abstinha “por desânimo, descrença, comodismo ou indiferença resignada” (ABE, I CNE, 1927, p. 550).

Para Castro Maya (ABE, I CNE, 1927), a servilidade da massa eleitoral, “a subserviência para com os de cima e a intolerância para com os de baixo, de grande parte dos eleitos e, por fim, a apatia e o desânimo da maioria são sintomas claros dos vícios de nossa educação política” (ABE, I CNE, 1927, p. 550). Por este motivo, conforme o intelectual, alguns procuravam derrubar à força os que governavam o país (ABE, I CNE, 1927). Nessa perspectiva ele afirmou:

Estes recursos periódicos à violência, quer partindo de ambições pessoais, quer inspirados em nobres sentimentos altruístas, observando-se em todos os países que sofrem do mal que estamos examinando, são dele um dos sintomas mais eloquentes, e pode-se dizer que o número de revoluções é inversamente proporcional ao grau de educação política de um povo. Ora, não é substituindo a fachada que se consolida a ossatura de um edifício. Renan disse com razão: ‘não é a força dos governos absolutos, mas a depressão dos súditos que mantém os povos na servidão’ (ABE, I CNE, 1927, p. 550).

O intelectual considerou que, naquele momento, não era especificamente no analfabetismo ou nos defeitos dos governantes que se encontrava a origem do problema. Estes eram, segundo Castro Maya, mais efeitos do que causas (ABE, I CNE, 1927). O problema encontrava-se no personalismo, no incondicionalismo, na intolerância, no desânimo, no comodismo e na violência, “frutos imediatos do absolutismo e do desrespeito à lei” (ABE, I CNE, 1927, p. 555).

Em tese, percebe-se que o oposto desses problemas poderia dar origem a uma nação formada por governantes e governados laboriosos, tolerantes, racionais, resilientes e preocupados com o bem-estar social. Princípios característicos da cultura ética de um regime político liberal e democrático que, para Castro Maya, pareciam escassos, embora naquele período o Brasil vivesse sob tal forma de governo. Um regime que, para expandir o seu horizonte, precisava da pressão social de intelectuais, visto que a maioria da população, pela ausência de alfabetização ou de educação política, era impedida, de antemão, de ser efetivada no jogo político – ou se abstinha ou exercia de forma imprecisa o seu direito ao voto. Talvez essa situação decorresse justamente pela posição social dos governantes, que mantinham uma distância hierárquica em relação ao restante da sociedade, como forma de blindar o Estado contra as reivindicações populares.

Por outro lado, nos termos de J. A. de Mattos Pimenta:

[...] a vaidade [do governante] é uma força que pode ser orientada para uma finalidade nobre. O indivíduo, por exemplo, que tem a vaidade de ser querido sente-se disposto a fazer o bem. O homem de governo que tem a vaidade de ser popular, em geral, governa a contento, pelo menos governa de acordo com o povo, pratica a democracia que, segundo Coolidge, ‘vale mais que qualquer outra coisa do mundo’ (ABE, I CNE, 1927, p. 422).

Percebe-se que, nesse contexto, a educação política, para salvaguardar o regime democrático, implicava uma ampliação de conhecimentos além daqueles oferecidos nas disciplinas escolares básicas, desde a educação primária até a superior. Por mais que esta pretensão se mostrasse inalcançável a curto prazo, ela permaneceu nos discursos de intelectuais a partir da defesa da introdução de estudos relacionados às ciências sociais. Nesse sentido, no dia 5 de setembro de 1933, o Jornal do Brasil (RJ) noticiou que, entre os cursos de extensão ofertados pela Universidade do Rio de Janeiro, estavam abertas as inscrições para o curso de Sociologia Geral, a partir do dia 15 de setembro daquele ano, a ser realizado na Biblioteca Nacional e ministrado pelo juiz Dr. Pontes de Miranda, professor daquela

instituição e da *Académie de Droit International de la Haye* (ABE... Jornal do Brasil (RJ), 5 set. 1933, p. 12). Ainda, na organização do VI Congresso Nacional de Educação (VI CNE), reunido em janeiro de 1934 no Ceará, entre os diferentes planos educacionais destacou-se o "ensino das noções de ciências sociais em escolas primárias" (ABE... Jornal do Brasil (RJ), 5 set. 1933, p. 12).

Quais mudanças políticas seriam necessárias para alcançar amplamente estas noções? Segundo Castro Maya (ABE, I CNE, 1927), não seria mudando o regime político que, imediatamente, se educaria politicamente o povo. Para ele, as revoluções não solucionavam o problema:

[...] mesmo que elas fossem dirigidas pelos mais puros dos cidadãos e colocassem no poder os mais dignos. Não se modifica radicalmente da noite para o dia a mentalidade de um povo, formada por hábitos seculares. Se milagrosamente se conseguisse dos governantes o mais escrupuloso respeito à lei, sem dúvida o exemplo concorreria a inculcar nos governados o mesmo sentimento (ABE, I CNE, 1927, p. 555).

Pode-se dizer, em outros termos, que, para que houvesse mudanças reais na mentalidade de uma nação, mesmo que de forma lenta, se precisaria, antes, de uma mudança moral e ética na mentalidade dos governantes. À vista disso, defendeu-se uma educação política dirigida à nação, mas, principal e especialmente, à *mocidade culta* formada nas universidades, porque nela se encontrava *terreno fértil* e dela se esperava que surgissem as novas elites intelectuais e políticas.

Um exemplo de discurso para o direcionamento dessa educação foi brevemente exposto por Corlumbo Ferreira⁷⁰, na Terceira Conferência Nacional de Educação (III CNE):

A cadeira de instrução moral e cívica, além de visar ética à formação do cidadão sob o prisma jurídico e social, deve preparar-lhe a autoeducação e dar-lhe a autoconsciência, formando para os dias que vem, homens livres sobre instituições livres (ABE, III CNE, 1929, p. 231).

Pressupõe-se aqui a defesa de um tipo de educação política baseada no conhecimento das questões que envolviam o conceito de liberdade e o jogo de forças sociais e políticas existentes no período. Pode-se pensar em um processo de autodeterminação que buscasse a superação dos limites educacionais consolidados, para alcançar, talvez, uma consciência mais intuitiva sobre as relações sociais.

⁷⁰ Corlumbo Ferreira. Professor, jornalista e poeta. Foi inspetor escolar no estado do Espírito Santo, no governo de Aristeu Borges Aguiar (1928 – 1930).

Aspectos, em boa medida, valorizados pelo método da Escola Ativa, que enfatizava, entre outros princípios, a liberdade de tomada de decisões com base na observação e no *self-government*. Algo deveras inovador e democrático para algumas mentalidades políticas conservadoras do período. Provavelmente, por isso, Corlumbo Ferreira reclamou que, na III CNE, algumas questões da sua tese foram negligenciadas pela comissão (ABE, III CNE, 1929).

Corlumbo Ferreira ainda retornou à plenária da III CNE para propor que, na próxima conferência nacional, se tomasse como questão principal a Escola Ativa como alicerce da democracia, contudo, conforme Carvalho (1998), este tema não prevaleceu na IV CNE, em 1931, que, além de ter sido um importante evento para a produção do Manifesto de 1932, marcou uma ruptura entre liberais e católicos da ABE. Nesse contexto, a defesa da educação pública obrigatória e laica não coincidia com a defesa de uma educação de base religiosa, como pretendiam os católicos.

Sob o enfoque de Castro Maya (ABE, I CNE, 1927), o político que se esforça pela educação nacional deveria:

[...] fazê-lo na convicção de que trabalha para os seus filhos, pois raramente tem a ventura de ver amadurecer os primeiros frutos das sementes que espalhou. É, por isso, essencialmente à mocidade que deverá dirigir-se, porque nela encontrará terreno mais fértil. Não só a ela, mas também às elites dirigentes, às classes laboriosas, à massa popular. A todos ensinar as grandes leis da solidariedade humana; mostrar-lhes que, no seu próprio interesse, ninguém deve isolar-se: o cidadão deve pensar na sua cidade, o patriota, na sua pátria, o homem, na humanidade; indicar-lhes que os direitos de que tanto falam e reclamam são inseparáveis dos deveres que muitos esquecem; fazer ver que uns e outros derivam de princípios e ideias que devem, por isso, ser postas acima das pessoas; instruir os homens a se agruparem em volta daquelas e não destas; vencer o personalismo e o incondicionalismo, e colocar em seu lugar a disciplina consciente aos princípios e às leis que deles emanam; inculcar o respeito à ciência e à virtude, acima de tudo, o culto à liberdade — eis, em suma, tudo o que é preciso para melhorar a educação política do povo (ABE, I CNE, 1927, p. 555-556).

Tinha-se consciência de que a tarefa era grandiosa, por isso, apelou-se sobretudo aos professores de todas as escolas, desde as primárias até as superiores, para que se engajassem na educação política. Solicitou-se, também, o auxílio dos escritores, oradores e jornalistas, todos aqueles que, pela sua inteligência, cultura ou talento, pudessem se tornar condutores da mocidade e de todo o povo brasileiro (ABE, I CNE, 1927) para, desta forma, poder elevar política, social e culturalmente o país.

Segundo J. P. da Veiga Miranda (ABE, Homenagem Cívica, n. d., p. 7), a conferência mais notável de Tobias Moscoso, intelectual ligado à seção de ensino

superior da ABE, foi sobre a Educação Política, apresentada em 1928, e sobre a qual Mendes Pimentel sugeriu que se fizesse um pedido aos governantes dos estados, para que mandassem "distribuir impressos para todos os professores públicos e particulares dos respectivos territórios" (ABE, Homenagem Cívica, n. d., p. 7).

Nas palavras de Veiga Miranda, as conclusões desse trabalho constituíam "realmente, um perfeito evangelho da boa e sã política" (ABE, Homenagem Cívica, n. d., p. 7). Segundo ele, estas acabaram sendo, quem diria, o "canto do cisne" (ABE, Homenagem Cívica, n. d., p. 7). Em outras palavras, a última tentativa de Tobias Moscoso de proclamar algo significativo para a educação brasileira, visto que a defesa da educação política ocorreu poucos dias antes do seu trágico falecimento em desastre de avião. O quadro abaixo destaca as proposições defendidas pelo intelectual abeano, Tobias Moscoso.

QUADRO 18 – ATOS DE FALA ACERCA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL PROFERIDOS POR TOBIAS MOSCOSO (1928)

Assentar/fundamentar	- O conceito dos problemas sociais criando e desenvolvendo o espírito liberal, a paz e a colaboração entre os homens.
Destacar	- O fundamento econômico nacional e internacional.
Desenvolver	- O senso moral dos cidadãos, a fim de que saibam escolher pelo voto os seus dirigentes e cumprir com justiça, o dever de lhes examinar e julgar a conduta; - A obrigação dos dirigentes políticos de justificar publicamente os seus atos.
Radicar/fixar (na consciência dos cidadãos)	- O dever que lhes incumbe de aceitar os mandatos eletivos que lhes forem cometidos, exercendo-os integralmente, com devotamento e patriotismo.
Considerar	- O direito da mulher ao voto e as funções e mandatos políticos, desde que se prepare convenientemente, sem desvalorizar sua ação no lar, na escola e na atividade pública.
Dever	- A ministração obrigatória e progressivamente [da educação política] em todos os estabelecimentos de ensino da República, públicos e particulares, qualquer que seja o grau e a natureza dos seus cursos; - A fundamentação apoiada no conhecimento do território e da população, com o estudo da geografia, da história e da economia do país.
Estabelecer (como alicerce)	O conhecimento da constituição nacional, das suas leis usuais e da língua nacional.

FONTE: Quadro construído pela autora a partir das fontes da Associação Brasileira de Educação (ABE, Homenagem cívica, n. d, p. 7, 8). Arquivo Carmem Jordão.

Os *atos de fala* de Tobias Moscoso remetiam a ações, à organização prática e à efetivação de estudos que deveriam envolver a educação política brasileira para, posteriormente, pôr em prática aquilo que Edwin Seligman – economista norte-americano ligado à Universidade de Columbia –, estabelecera como objeto da ciência econômica: “explicar o processo de ‘fazer a riqueza barata e o homem caro’” (SELIGMAN, [não d.] apud MOSCOSO, 2004, p. 104)⁷¹. Ademais, para o intelectual:

[...] a educação política envolve, entre seus itens básicos, o estudo da história pátria, com a documentação bastante para convencer o educando de que os fatos capitais da nossa vida política, como a descoberta, a penetração das bandeiras, a escravidão, o domínio holandês, as guerras dos Mascates e dos Emboabas, a Independência, a campanha contra o Paraguai, a abolição do elemento servil, o advento da República e tudo o mais que avulta no passado foram radicalmente fenômenos da natureza econômica (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 104).

Deste modo, o estudante poderia perceber que a economia não se aparta da moral (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 104). Observando a evolução de seu país, desde a origem até o presente, pela leitura e análise da constituição política e das leis que dela são subsídio, o estudante julgará de acordo com as exigências sociais (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 104).

Para o bem cumprir dos deveres cívicos, a educação política deveria pautar-se em uma “firme e severa educação moral, que ensine a vencer os maus impulsos e julgar com justiça” (PÁGINAS DA HISTÓRIA, 2004, p. 105). Ou seja, pautar-se em algumas das características típicas de uma sociedade na qual a elite formada intelectual e moralmente lidera, e a massa popular segue e obedece.

Nesse contexto, pode-se perceber nos discursos de parte dos intelectuais da ABE, a defesa de um regime político democrático. Contudo, salvo exceções, a noção hegemônica de democracia entre os abeanos era formal, sem efetivamente incluir o povo nas decisões, mantendo-o tutelado pelo próprio poder simbólico dos intelectuais.

Entre os intelectuais engajados no desenvolvimento do ensino superior brasileiro e que defendiam a democracia estava, além de Tobias Moscoso, o próprio Paulo Ottoni de Castro Maya. Nos cursos e conferências da ABE, amplamente reconhecidos como *cursos de extensão universitária*, realizados na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Castro Maya apresentou em junho de 1927, portanto, antes da

⁷¹ Em 2004, como uma forma de a ABE, ao completar 80 anos de existência, registrar a sua importância no campo educacional brasileiro, publicou *Páginas da história: notícias da II Conferência Nacional de Educação*, organizada por Arlette Pinto de Oliveira e Silva. A obra, que sistematiza as fontes da II CNE, realizada em 1928, faz parte da documentação consultada para a elaboração desta tese.

realização da I CNE, a sua conferência sobre *A evolução da ideia de democracia*, com um estudo crítico das bases da democracia e das instituições resultantes da Revolução Francesa, analisando a evolução da ideia de democracia na Europa. Nessa conferência, o intelectual abordou, também, alguns aspectos do bolchevismo e do fascismo; as diferenças entre o velho e o novo mundo; e algumas observações sobre o problema da democracia no Brasil (OS CURSOS... Gazeta de Notícias, 7 jun. 1927, p. 7). Parece que, diante do clima político dos anos finais da década de 1920, e do modo pelo qual se defendeu a educação política, já se tinha uma percepção sobre os limites e o enfraquecimento do modelo político que conduzia à República.

Para requerer a educação política, Paulo Ottoni de Castro Maya solicitou aos políticos e governantes que a ela não se opusessem, mas antes, a auxiliassem não apenas no seu fomento, mas, também, no cumprimento fiel da Constituição Nacional, “respeitando os direitos que ela assegura, praticando, enfim, a verdadeira democracia, educadora por excelência” (ABE, I CNE, 1927, p. 556). Mas, o que se viu na década seguinte, com o advento do Estado Novo, foi o enfraquecimento da democracia.

Na IV CNE, realizada no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, evento que teve como presidente Fernando Magalhães – à época reitor da Universidade do Rio de Janeiro –, as discussões sobre o ensino superior não estavam na pauta da conferência – e muito menos a educação e democracia. Os debates centraram-se nas diretrizes da educação popular e no desenvolvimento e padronização das estatísticas escolares brasileiras.

Sabe-se que, na única sessão preparatória da IV CNE, realizada no dia 12 de dezembro de 1931, às 21 horas, Getúlio Vargas foi proclamado presidente honorário da conferência. No dia seguinte, o chefe de governo provisório do Estado Brasileiro compareceu à sessão inaugural. No encerramento da sessão, Vargas, “em rápido improviso, se congratulou com os representantes do magistério brasileiro, aos quais pediu sugestões para a solução do difícil e complexo problema da educação nacional” (MOSIMANN, Relatório da Quarta Conferência Nacional, 1931).

Sobre a realização do evento, Adriano Mosimann⁷², delegado do estado de Santa Catarina na IV Conferência Nacional de Educação (1931), produziu um relatório

⁷² Adriano Mosimann (Brusque (SC), 1899 – Florianópolis (SC), 1985). Iniciou a carreira docente em 1918. Foi diretor e inspetor escolar em Blumenau, Brusque, Tijucas, Lages, Porto União, Rio do Sul e Tubarão. Foi diretor da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina e diretor do Instituto Dias Velho, em Florianópolis, e da Casa dos Professores de Santa Catarina. Filiado ao Partido Social Democrático (PSD), foi nomeado para administrar Tubarão em 21 de março de 1946 (MUNICÍPIO DE TUBARÃO, [20-?], não p.). Disponível em: <https://tubarao.sc.gov.br/adriano-mosimann-24o-mandatario/>. Acesso em: 08 out. 2023.

para o interventor federal do estado de Santa Catarina, General Ptolomeu de Assiz Brasil, informando os detalhes do certame. No documento, ele relatou:

Infelizmente, excelentíssimo senhor interventor, as sessões plenárias [da IV CNE] não tiveram o resultado que se deveria esperar tratando-se, como se tratava, de uma assembleia de técnicos de todos os estados do país, que lá se tinham apresentado com sacrifícios pecuniários, no intuito de contribuir, cada um na medida de suas forças, para o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. É isso duplamente lamentável, considerando-se que alguns milhões de crianças, que crescem sem escola, tinham o direito de esperar algo de prático de um congresso de homens, aos quais a pátria confiou a sagrada tarefa de exterminar ou pelo menos, combater o analfabetismo (MOSIMANN, 1931, p. 6-7).

Segundo Adriano Mosimann (1931), as sessões ordinárias da IV CNE foram pouco eficientes. As teses foram analisadas superficialmente, inconveniente que desapareceria se, ao invés de somente um relator, fosse designada uma comissão de três a quatro membros, para cada série de trabalhos, “sendo um do Norte, um do Sul, um do Distrito Federal, se possível, um de qualquer dos estados centrais, de modo a garantir a representação das principais regiões do país” (MOSIMANN, 1931, p. 7). Percebe-se, pelo posicionamento de Mosimann, que a prática da democracia ficou escanteada na realização das sessões plenárias da IV CNE, conferência que teve Fernando Magalhães como presidente, e da qual Getúlio Vargas foi aclamado presidente honorário.

Importa destacar que Fernando Magalhães, depois do triunfo do movimento da chamada Revolução de 1930, teve atuação destacada também na V CNE, realizada em 1932. Então, em maio de 1933, foi eleito deputado pelo estado do Rio de Janeiro à Assembleia Nacional Constituinte. Ou seja, estabeleceu-se um entrelaçamento e/ou uma sobreposição do exercício do médico, do intelectual e do político.

Adriano Mosimann (1931) relatou ainda que, por ter sido muito reduzido o número de relatores da IV CNE, “não lhes foi possível, por falta de tempo e em virtude da complexidade dos assuntos, abranger o teor de todas as teses” (MOSIMANN, 1931, p. 7). O que resultou “serem os trabalhos dos congressistas pouco comentados em plenário, com evidente prejuízo para estes e para os assuntos ventilados, que dariam margem à instrutivas trocas de ideias entre os membros do congresso” (MOSIMANN, 1931, p. 7).

Outro problema identificado por Adriano Mosimann foi a concessão de apenas “vinte minutos para a leitura do parecer e, após a discussão, mais vinte minutos para

réplica, ao passo que cada congressista só dispõe de dez minutos para defender o seu ponto de vista” (MOSIMANN, 1931, p. 7).

Demonstrando a sua indignação com a limitação do tempo de discurso dos congressistas, Mosimann pontuou a importância dos debates sobre os estudos do campo da pedagogia, ciência considerada nova e com tantas questões controversas. Assim, “limitar o tempo para dissertar sobre elas equivale a impor o mutismo” (MOSIMANN, 1931, p. 8). Além disso, o intelectual afirmou que, ao contrário do que dizia o regimento interno da conferência, as teses “não foram lidas em plenário, como também não foram publicados na imprensa os pareceres dos relatores (com exceção de um), porque a discussão se tornou quase impossível” (MOSIMANN, 1931, p. 8). Para ele, lamentável foi, ainda, “a não publicação, nos diários da capital federal, dos pareceres dos senhores relatores” (MOSIMANN, 1931, p. 8) e, também, o não cumprimento do artigo 13 do regimento interno, uma vez que “não foram sujeitas a votação as conclusões das teses e dos pareceres dos relatores” (MOSIMANN, 1931, p. 8). Os organizadores da conferência e do regimento interno explicaram a ausência de votação alegando que, desse modo, não haveria vencedores nem vencidos. Mas, para Mosimann, este argumento não procedia (MOSIMANN, 1931, p. 9).

No relatório, Mosimann destacou os aspectos de uma tese defendida na IV CNE, que versava sobre o ensino normal. Sobre esta, ele pontuou:

Condição *sine qua non*, para a difusão do ensino é, pois, conformarmos educadores aptos ao desempenho da missão difícilíssima de esculpir caracteres e difundir individualidades, garantindo, deste modo, a realização dos ideais da verdadeira democracia, que requer a conjugação de todos os esforços individuais em prol da coletividade (MOSIMANN, 1931, p. 15).

Tal formação foi entendida como fundamental, também, porque o emprego de método científico “pressupõe um corpo de professores à altura de sua nobre e difícilíssima missão de formar a mentalidade do povo e dos homens que terão que dirigir, amanhã, os destinos da pátria” (MOSIMANN, 1931, p. 19).

Vê-se, ainda, que a importância da educação básica para a estruturação de uma educação política do povo brasileiro foi, de uma forma discriminatória e autoritária, apontada em moção enviada à V Conferência Nacional de Educação (V CNE), por Olga de Mello Braga, representante da Aliança Nacional de Mulheres (ANM), associação político-social, com sede na cidade do Rio de Janeiro. A proposta defendia que a imigração de trabalhadores analfabetos acontecesse apenas se estes fossem destinados às lavouras. Entre as justificativas para a defesa de tal deliberação,

afirmou-se que a ignorância do indivíduo o conservava à margem do movimento cultural, social e político que se processava no país, pela impossibilidade de adquirir esclarecimento acerca dos problemas coletivos (ABE, Moção da ANM, 1933, não p.). Uma justificativa autoritária e elitista contra os imigrantes e os trabalhadores do campo. Ao invés de reivindicar à V CNE, promovida pela ABE, uma política que priorizasse investimentos e melhorias educacionais para a solução do analfabetismo, optou-se pela defesa de uma medida proibitiva de os imigrantes analfabetos trabalharem nas indústrias, comércios e serviços urbanos, traço característico da mentalidade conservadora de preceitos e costumes e, em certa medida, reflexo da política autoritária do governo Vargas.

Embora em um contexto histórico distinto – o de 1945, que renunciava o fim do Estado Novo e a abertura de um período democrático –, podem-se resumir algumas das premissas desse grupo da ABE, visto que elas se mostram simétricas em ambos os contextos, nas palavras de três intelectuais: o professor e secretário geral do estado do Piauí, Benedito Martins Napoleão do Rêgo⁷³; o médico, professor catedrático e presidente da ABE em 1945, Raul Bittencourt; e o professor catedrático de Introdução à Ciência do Direito, da Universidade do Brasil, Hermes Lima⁷⁴, proferidas em discurso no nono evento nacional da ABE, realizado de 22 a 28 de junho de 1945, cujo tema principal foi justamente a educação democrática. O intitulado IX Congresso Brasileiro de Educação ocorreu quatro meses antes do fim da ditadura do Estado Novo, que se daria em outubro daquele ano.

⁷³ Benedito Martins Napoleão do Rêgo (União (PI), 1903 – Rio de Janeiro (RJ), 1981). Originário de família rica e influente, foi professor, jurista e poeta brasileiro. Bacharel em direito, lecionou em Teresina nos colégios: Diocesano e Sagrado Coração de Jesus. Professor e diretor do Liceu Piauiense. Mestre de Direito Constitucional na antiga Faculdade de Direito do Piauí, diretor-geral da Instrução Pública, elaborou a reforma orgânica do ensino estadual do Piauí. Membro do Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, foi consultor e diretor do Departamento Jurídico do Banco do Brasil. Integrou a equipe jurídica da Casa da Moeda. Exerceu na administração pública as funções de diretor do Departamento de Municipalidades, secretário-geral do estado e interventor federal. Pertenceu à Academia Piauiense de Letras (SOARES, 2014). Autor de poesias como *Humilhação* e *Cidade abandonada*.

⁷⁴ Hermes Lima (Brumado (BA), 1902 – Rio de Janeiro (RJ), 1978). Professor, jurista e político brasileiro. Exerceu o jornalismo, como redator de *O Imparcial* e *Diário da Bahia*. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Bahia, aos 22 anos ingressou no magistério como professor de Sociologia no Ginásio da Bahia, e em 1925 passou a lecionar Direito Constitucional na faculdade onde se diplomou. Elegeram-se, em 1925, deputado estadual pela Bahia. Foi professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo, de Sociologia Geral no Instituto de Educação Caetano de Campos da mesma cidade. Foi professor catedrático da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cadeira de Introdução à Ciência do Direito. Foi também diretor da Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal (1935). Em 1946, foi eleito deputado federal pelo Distrito Federal, onde foi membro da Comissão organizadora do anteprojeto da Constituição de 1946 (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em: [Hermes Lima | Academia Brasileira de Letras](#). Acesso em: 31 maio 2024.

Segundo Martins Napoleão: “A educação estimula e aperfeiçoa a democracia, quer como realidade política baseada na tolerância e compreensão quer como norma de viver” (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Para Bittencourt:

[...] a educação democrática é condição essencial para o prosseguimento da democracia. Sem liberdade de pensamento desaparecem os graus superiores [...] e ficam abalados os seus graus médios e elementares, porque sem espírito crítico não há meios pedagógicos adequados aos valores da democracia (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Segundo Hermes Lima, a educação democrática deveria dar maior relevo ao ensino das ciências e ao desenvolvimento do espírito científico, considerando que o estudo das ciências, além de fonte de progresso cultural, amplia o interesse pela verdade, o sentimento de objetividade e a tolerância (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Nota-se que parte dos intelectuais progressistas da ABE acreditava que os povos politicamente educados eram aqueles que, interessando-se pela máquina pública democrática, adquiriam consciência de seus deveres e direitos, da cultura moral pautada no bem-estar social e do entendimento de que, nos termos de Latour, “o objetivo da ciência não é produzir verdades indiscutíveis, mas discutíveis” (LATOUR, 2017, não p.).

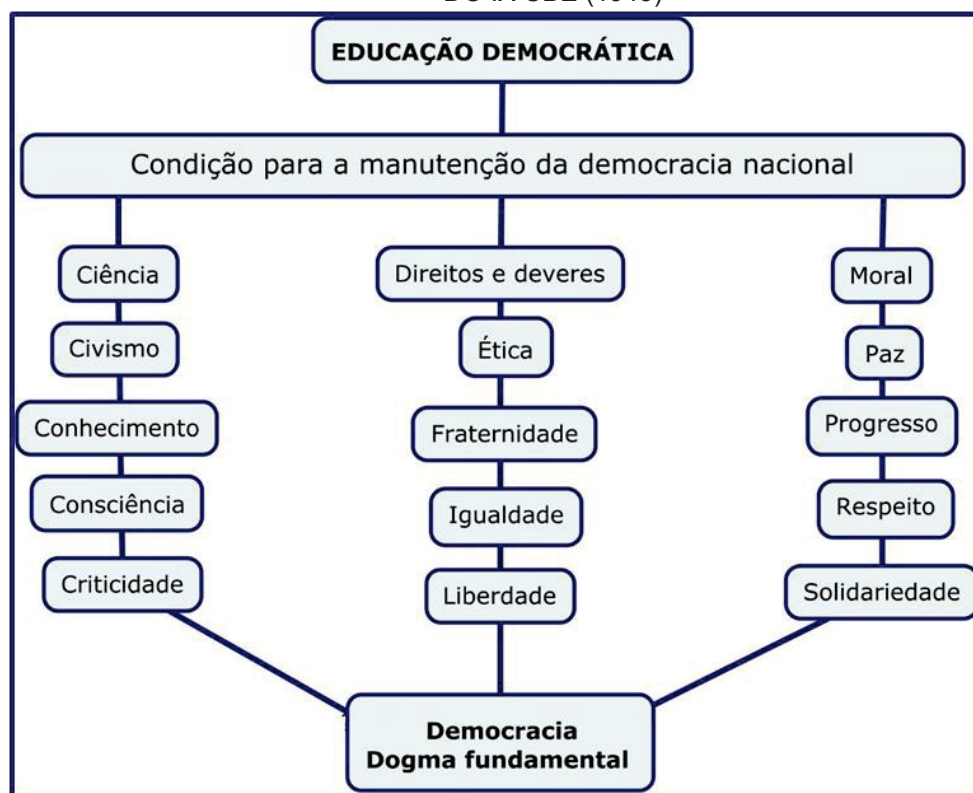
Importa salientar que nos referimos à concepção progressista desses intelectuais como aquela oposta à conservadora. Marcados por uma compreensão de progresso e renovação, esses abeanos defendiam a transformação social, o desenvolvimento intelectual, cultural e econômico por meio do fortalecimento da razão e dos conhecimentos científicos, acadêmicos e empíricos disponíveis às elites, em que a universidade teria um papel fundamental.

Citando E. Renan, em *Prière sur l'Acropole*, Castro Maya ressaltou, de forma poética, a sua expectativa caso, de fato, fosse fomentada a educação política no Brasil: Legislador, fonte de constituições justas. Democracia, dogma fundamental fundado nas ideias: o bem vem do povo; e onde não há povo para nutrir e inspirar o gênio não há nada. Clama-se: ensina-nos a extrair o diamante das multidões impuras⁷⁵ (ABE, I CNE, 1927, p. 548, tradução livre nossa).

⁷⁵ Législatrice, source des constitutions justes. Démocratie, loi dont le dogme fondamental est que tout le bien vient du peuple, et que, partout où il n'y a pas de peuple pour nourrir et inspirer le génie, il n'y a rien, apprend-nous à extraire le diamant des foules impures. E. Renan (*Prière sur l'Acropole*) (ABE, I CNE, 1927, p. 548).

A figura a seguir demonstra os principais atributos da educação democrática no contexto dos debates do IX Congresso Brasileiro de Educação.

FIGURA 5 – LÉXICO ACERCA DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NOS DEBATES DO IX CBE (1945)



FONTE: Elaborada pela autora a partir do estudo das fontes da ABE.

O notório esforço da Associação para se mostrar democrática teve suas ressalvas. No IX CBE, conforme Vieira (2019, p. 131), “a questão da democracia se impôs à ABE [...], foram necessários 21 anos de atividade [...] para que a associação, constrangida pelos acontecimentos políticos, pautasse [em congresso nacional] a discussão da relação entre educação e sociedade democrática”. O que, para o autor, não significa “que as principais lideranças da entidade fossem reativas ou contrárias à democracia” (VIEIRA, 2019, p. 131). Contudo, para Vieira, é certo que “a ABE e o seu grupo de dirigentes não assumiram essa discussão como princípio central das suas proposições para a educação brasileira” (VIEIRA, 2019, p. 131).

Por outro lado, uma parte da intelectualidade abeana tinha como intenção evidenciar a seus interlocutores a possibilidade de uma educação política que superasse a mera educação cívica inserida nas escolas, primárias ou superiores. A sua importância vinculava-se diretamente à construção de um conhecimento sociopolítico coletivo – que se expandisse além dos muros das instituições escolares

e universitárias – sobre o panorama econômico, social e político brasileiro e as ideologias que se contrapunham naquele período. Nesse sentido, pode-se supor que, o que estava em jogo como *ato ilocucionário*, ao menos para os que o defendiam, era salvaguardar o regime político democrático e conscientizar os políticos quanto à necessidade de manutenção do compromisso ético, moral e cívico para se poder estabelecer políticas públicas que fossem de interesse social. Entre estas, a que viabilizasse a formação do cidadão brasileiro sob bases morais e cívicas, para que cumprissem deveres como: participar dos pleitos eleitorais; cumprir as leis; respeitar os direitos sociais; e colaborar com as autoridades. Na concepção de integrantes desse grupo, para educar politicamente a nação, o primeiro e importante passo a ser dado era educar as elites dirigentes, para que elas dessem bons exemplos ao povo. Exemplos de ações baseadas em princípios morais e ético-democráticos que, por sua vez, deveriam ser lapidados pelos estudos universitários.

De certa forma, a efetivação dessa educação era uma tarefa árdua, visto que os pilares da educação democrática – aquela que possibilita romper com a tutela das elites sobre o povo – eram princípios de difícil assimilação por aqueles que nutriam uma visão elitista e parcial da política e, por extensão, da sociedade democrática.

Pode-se afirmar que, nesse contexto, conforme Vieira (2019, p. 132), “a ABE não adotou uma linha de atuação autônoma em relação ao Estado, mantendo-se dependente do suporte financeiro e simbólico do poder estatal”. Isso porque, “a posição ocupada pelos intelectuais abeanos na direção de vários organismos governamentais, inclusive no período do Estado Novo, evidencia essa relação de subordinação” (VIEIRA, 2019, p. 132).

2. 2 Ministério da Educação: um horizonte para a expansão da educação superior e da pesquisa científica brasileira

[...] quando os filósofos descem de sua torre de marfim ou os técnicos ultrapassam sua área de aplicação especializada para defender, ilustrar, promulgar ideias que têm valor cívico, social ou político, eles tornam-se intelectuais.

Edgard Morin, 1986.

Em um cenário no qual a educação superior era entendida como fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, cuidar deste e dos outros níveis

de ensino, em um país de dimensão continental, requeria, segundo as ideias prevalentes nos anos de 1920, a estruturação de um ministério que fosse capaz de trabalhar para o cumprimento das observâncias das leis vigentes dedicadas à educação e, também, apto para criar condições para a execução das novas normas e diretrizes a serem estabelecidas.

Assim, em 1927, em discurso proferido na Primeira Conferência Nacional de Educação, Ferdinando Labouriau destacou-se como um defensor da criação de um Ministério da Educação Nacional. Para o intelectual, esta era uma forma de centralizar e coordenar sistematicamente a educação brasileira que, até então, tinha suas atribuições subdivididas em instituições subordinadas a diferentes ministérios (ABE, I CNE, 1927).

Na concepção de Labouriau, o problema da educação não era “meramente uma questão pedagógica, e sim um problema nacional” (ABE, I CNE, 1927, p. 269). De todos os problemas nacionais, para ele, o da educação era, sem dúvida, o maior. Nesse contexto, entendeu-se que era pela educação que se formaria a nacionalidade brasileira, até então considerada descaracterizada e heterogênea.

Pode-se resumir a defesa desse sentimento de nacionalidade brasileira nas palavras do abeano Melo Leitão. Segundo o intelectual, o amor à pátria não deveria ser uma “paixão cega que desconhece o objeto amado ou só lhe vê virtudes” (ABE, Revista Schola, jan./nov. 1930, p. 20). Em vez disso, para o intelectual, precisava-se de um amor consciente, que exaltasse as maravilhas e corrigisse os defeitos. Um patriotismo considerado integral, próprio de uma pátria una, grande pelo trabalho de seu povo, direcionado pelo “mesmo ideal de progresso e prosperidade dentro da ordem” (ABE, Revista Schola, jan./nov. 1930, p. 21).

Para formar a nacionalidade brasileira e alcançar a almejada unidade da nação, segundo Labouriau, nada seria mais eficaz do que criar um plano nacional de educação estruturado a partir da criação de um Ministério da Educação (ABE, I CNE, 1927, p. 269). Outros intelectuais reforçavam a defesa da criação de um plano de educação a nível nacional. Pode-se citar, conforme Osinski (2023), Raul Gomes, um dos signatários do Manifesto de 1932, que de forma recorrente se manifestava nas CNEs, ressaltando a necessidade de um plano nacional de educação para o Brasil.

Para Labouriau, a constituição do ministério e do plano de educação nacional era fundamental para o progresso do país, pois as instituições superiores, assim como as demais – a cargo até aquele momento dos municípios, dos estados, do governo

federal ou, ainda, de organizações particulares –, eram instituições praticamente estranhas entre si (ABE, I CNE, 1927, p. 268). Esta situação dificultava o aperfeiçoamento da educação nacional. Segundo Labouriau (ABE, I CNE, 1927), até aquele momento, quem cuidava das questões educacionais no âmbito federal eram o Ministério da Justiça, o da Agricultura, o da Guerra e o da Marinha, sem ao menos existir “uma ligação geral entre tantas e tão diversas atividades. Consequência: algum esforço e quase nenhum resultado” (ABE, I CNE, 1927, p. 268). Contudo, para ele, existiam casos curiosos nessa dispersão de esforços: a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, subordinada ao Ministério da Justiça, e a Escola de Minas Gerais, ao Ministério da Agricultura:

[...] a Escola de Minas forma engenheiros civis, tal qual o faz a Escola Politécnica; a única diferença é que os diplomados de Ouro Preto são ‘engenheiros civis e de minas’, ao passo que os do Rio de Janeiro são engenheiros civis, industriais, mecânicos ou eletricitas. O Ministério da Agricultura subvenciona o curso de Química na Escola Politécnica (subordinada ao Ministério da Justiça), como o faz em outros estabelecimentos de ensino. O ensino da Química ficou sendo oficialmente especialidade do Ministério da Agricultura... A este ministério estão subordinadas as escolas profissionais, inclusive a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, mas desse ensino também se ocupa o Ministério da Justiça (ABE, I CNE, 1927, p. 268).

Era evidente para Labouriau (ABE, I CNE, 1927) que a simples criação de um Ministério da Educação Nacional não resolveria todos os problemas, se tal iniciativa não viesse acompanhada de providências importantes. Para o intelectual, de nada valeria a existência desse ministério, se continuasse tudo como antes, como foi o caso da criação da Universidade do Rio de Janeiro:

[...] reuniram-se em universidade as escolas de ensino técnico superior que aqui existiam anteriormente e tudo continuou sem a menor modificação, além do aparecimento de um Conselho Universitário e de uma Reitoria, com funções insensíveis. Repetir a mesma história, em ponto maior, com a criação de um ministério novo, não poderia servir para coisa alguma (ABE, I CNE, 1927, p. 268).

Esta crítica em relação à organização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi explicitada de forma veemente no inquérito da ABE, assim como o reconhecimento da atuação do próprio Labouriau na direção dos cursos e conferências de alta cultura e vulgarização promovidos pela SETS, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, cursos que serviam, segundo os seus organizadores, para suprir a deficiência da URJ. Nesse sentido, afirmou-se:

A União criara antes, no papel apenas, por ser bem mais fácil, sem despesas e sem nenhum curso novo, a Universidade do Rio de Janeiro. Labouriau, dirigindo os pelotões da Associação Brasileira de Educação, organizou, criou, realizou, em suma, durante dois anos, um programa notável de verdadeiros cursos de extensão universitária (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. XVIII).

Esperava-se que o Ministério da Educação, se não repetisse os mesmos equívocos da URJ, além de servir como um órgão de orientação, coordenação e sistematização, impulsionaria a educação ao auxiliar as competências estadual e municipal em uma obra de colaboração (ABE, I CNE, 1927). Conforme F. Labouriau, era preciso “caminhar para a frente: onde nada houver, iniciar o trabalho de educação; onde já houver realizações, melhorá-las” (ABE, I CNE, 1927, p. 271).

Esta concepção circulava entre a intelectualidade da ABE praticamente desde a fundação da Associação. Um exemplo dessa circulação pode ser evidenciado no Correio da Manhã (RJ). No dia 2 de julho de 1926, o jornal noticiou a conferência do abeano Azevedo Sodré, apresentada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro no dia anterior. Segundo a notícia, o intelectual insistiu, no seu discurso, sobre a necessidade de criação de um Ministério de Educação Nacional e, também, de uma Escola Normal Superior, de Escolas Normais de Artes e Ofícios, de uma Faculdade de Letras e uma de Ciências e Altos Estudos (OS GRANDES PROBLEMAS..., Correio da Manhã, 2 jul. 1926, p. 2).

Em 1926, em artigo também publicado no jornal Correio da Manhã, Labouriau expressava a sua expectativa quanto à criação de um órgão especializado para tratar da educação brasileira:

É de se esperar que a próxima reforma do ensino comece por criar um Ministério da Educação Nacional, que centraliza todas as questões de ensino, imprimindo-lhe o caráter nacional que devem ter. Só assim se evitará, como tem sido aqui repetido, a dispersão resultante de orientações estaduais díspares, que acabarão rompendo a unidade nacional (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

Nesse quadro, tinha-se como ideal superar as mentalidades estagnadas que mantinham, entre todos os ramos do ensino, um que era considerado completamente esquecido pelas esferas governamentais: o ensino da ciência pura. Conforme assevera Massarani (1998), nessa época, a elite intelectual ligada à ciência adquiriu:

[...] a consciência da importância de se criar ambiente favorável junto à opinião pública para permitir o desenvolvimento da ciência pura. Nesse sentido, aumentaram as preocupações quanto à formação de pessoal capacitado, à criação de instituições relacionadas à pesquisa e à educação

superior (universidades) e à consolidação das instituições já existentes (MASSARANI, 1998, p. 140).

Nas palavras de Labouriau: “Pretender organizar a educação nacional sem cuidar do ensino científico em todos os seus graus, inclusive o de ciências puras, e sem promover as pesquisas científicas é desconhecer o valor da ciência” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4). Existia, naquele período, segundo o intelectual, uma tendência generalizada, quando se tratava do tema da ciência, de considerá-la:

[...] como alguma coisa digna de louvor, uma espécie de arte muito nobre..., mas, inútil. Para muita gente a ciência é uma coisa vaga, mal definida, caracterizada por uma dificuldade extraordinária; ou, então, são pesquisas que só no estrangeiro (e especialmente na Europa) se pode fazer, e que chegam até nós através de seus resultados. Esquece-se, assim, que a ciência é a base de toda a vida organizada atual (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

No Brasil dos anos de 1920, já existiam locais de pesquisa das ciências naturais como, por exemplo, o Museu Nacional e o Observatório Nacional. Muitos estudos se faziam, também, nos laboratórios de ciências experimentais Oswaldo Cruz, criado em maio de 1900, como um instituto soroterápico, na Zona Norte do Rio de Janeiro. No Instituto Butantan, laboratório criado em fevereiro de 1901, na zona Oeste da cidade de São Paulo, bem como no laboratório de fisiologia experimental dos irmãos Ozório de Almeida, considerado, inclusive, um importante ponto de encontro e de debates da elite intelectual carioca, na primeira metade do século XX. Mas, nesse quadro, para as pesquisas atinentes aos estudos de FFCL, ou, como afirmou Amoroso Costa (ABE, I CNE, 1927), as relacionadas aos *conhecimentos abstratos*, a contribuição brasileira era, até então, quase nula.

No mesmo evento nacional em que Labouriau defendeu a sistematização de um plano de educação a partir da criação de um Ministério da Educação, Amoroso Costa, professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e membro fundador da ABC, deu início às discussões em âmbito nacional, sobre a universidade e a pesquisa científica.

Com ou sem tal sistematização proposta por Labouriau, na I CNE (1927), Amoroso Costa defendeu a impossibilidade de se desenvolver a pesquisa científica originalmente brasileira a partir da universidade. Sua tese repercutiu positivamente entre os abeanos a ponto de servir, juntamente com o inquérito da ABE, de parâmetro

para traçar na II CNE as principais finalidades da universidade brasileira segundo a ABE.

Na I CNE, foi Amoroso Costa quem recrutou o léxico científico, articulando-o a termos correlatos, tais como *pesquisa original* e *ciência pura* para destacar a necessidade de ampliar a pesquisa no Brasil. Em contrapartida, ele empregou o conceito *pesquisa feita*, em oposição à *pesquisa original*, para destacar que a ciência produzida em outros países (ciência feita), embora fosse importante para os estudos nacionais, deveria ser ultrapassada pela realizada no Brasil. Os conceitos *pesquisa original* e *Faculdade de Ciências e Letras* formavam um elo que possibilitaria o desenvolvimento da *verdadeira cultura superior*. Esta, por sua vez, surgiria para superar a *idade heroica da ciência pura*, quando os cientistas, muitos deles autodidatas, sentiam falta de uma *orientação inicial*.

Essa situação se deu no Brasil, em grande medida, pela falta de iniciativa política para criar condições e ambiente propícios às pesquisas. Precisava-se, pois, promover a formação de professores pesquisadores em todos os ramos do conhecimento, assegurando-lhes o espaço físico, os recursos materiais e financeiros, para que pudessem se dedicar exclusivamente a este trabalho, que deveria ser realizado na universidade brasileira.

Tinha-se o entendimento de que a falta de incentivo à pesquisa precisava mudar de forma célere, porque mantinha o Brasil em uma situação de atraso. Na concepção de Labouriau, a diferença entre o passado e o presente estava no surto formidável da organização industrial moderna, na qual residia “o desenvolvimento das ciências experimentais e, sobretudo, na adoção generalizada de métodos científicos” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

Para o intelectual, apesar da notória influência da ciência no crescimento industrial, os governantes dela se esqueciam. Se não fosse assim, o país não estaria “sem possuir laboratórios de pesquisas científicas ligados aos institutos de ensino superior; não estaríamos tão desparelhados para a pesquisa científica, e não teríamos uma ausência tão completa do ensino de ciência pura” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

O vocabulário de Labouriau buscou definir o método científico como o melhor processo de organização que se poderia adotar, desde a mais modesta fabricação até aquela que exigisse estudos mais elevados. Nesse sentido, para expressar o valor da ciência, Labouriau asseverou:

Quando surgiu nos cafezais de S. Paulo a praga do *stephanoderes*, os homens de governo tiveram o bom senso de dar plenos poderes a um cientista verdadeiro: o Dr. Arthur Neiva. E foi empregando processos rigorosamente científicos que foi conseguido aqui, o que os holandeses não puderam obter em Java, tendo-se libertado o Brasil da maior ameaça que jamais pesou sobre a sua riqueza (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

Outro exemplo citado pelo intelectual foi o trabalho de Oswaldo Cruz, descrito por Labouriau como um “exemplo brilhante do que podem conseguir os métodos científicos” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4). Para ele, o Brasil não deveria buscar modelos estrangeiros, porque já os tinha, muito embora os resultados fossem conseguidos através de mérito extraordinário e de esforço pessoal quase sobre-humano dos cientistas (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

No entendimento de Labouriau, para desenvolver a *ciência pura* era necessário agregar laboratórios de pesquisa científica às escolas de ensino superior, como já acontecia na Europa e nos Estados Unidos (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4). Para ele, isso não significava dar uma orientação diferente ao ensino das “faculdades, mas sim de aí criar, ao lado dos cursos propriamente profissionais, laboratórios e cursos de investigação científica” (LABOURIAU, Correio da Manhã, 29 jun. 1926, p. 4).

O enunciado de Labouriau expôs a necessidade de criação de um órgão de educação que não deixasse de lado nenhum grau do ensino, que difundisse as humanidades, que elevasse o ensino superior e a pesquisa científica no Brasil. A concretização de uma *verdadeira organização* da educação se daria com a realização de um Ministério da Educação Nacional como um fator de progresso, algo bem diferente do que se reconhecia ter no país até então.

Naquele contexto, segundo Labouriau (ABE, I CNE, 1927, p. 271), em matéria de educação, o Brasil não tinha um plano articulado: o ensino profissional no país era apenas um esboço, o ensino secundário e o superior sofriam reformas desencontradas, enquanto o ensino normal tinha formas tão variadas de um estado para outro, que se tinha a impressão de que não eram pertencentes ao mesmo país.

Para pensar a organização da educação brasileira, Labouriau destacou como modelo a dos Estados Unidos, país considerado por ele como pertencente ao *mundo civilizado moderno* (ABE, I CNE, 1927). Esse pensamento não era incomum nas primeiras décadas do século XX, visto que a educação brasileira recebia forte influência deste país. Intelectuais brasileiros viajavam aos Estados Unidos para fazer

especialização em educação no *Teachers College*, da Universidade de Columbia, em Nova York. A esse respeito, Rocha (2020) revela em sua obra *Entre o Brasil e os Estados Unidos: intelectuais, ideias e projetos de educação (1927-1935)*, as experiências de quatro deles – Anísio Teixeira, Noemy Silveira Rudolfer, Isaías Alves e Lourenço Filho – que, embora não adotassem os mesmos referenciais teóricos, no entrecruzamento de suas trajetórias estava a educação. Nesse contexto, o contato com as teorias educacionais presentes na Europa e nos EUA não se dava apenas através de viagens, mas, também, através do contato com publicações de estudos internacionais e de debates realizados em reuniões e conferências, nas quais os intelectuais discutiam obras de diferentes autores, como por exemplo, as de John Dewey, William Kilpatrick, Edward Thorndike e Arthur Gates.

Para ressaltar as contribuições dos Estados Unidos, Labouriau (ABE, I CNE, 1927) destacou que a organização de ensino do país sistematizava diferentes graus e múltiplos aspectos. Segundo o intelectual, naquele país:

[...] onde são tão desenvolvidas as iniciativas particulares e onde é tão forte o espírito individualista, só 10% da população escolar frequenta colégios particulares. Ali, os municípios têm uma larga interferência na educação popular, mas a orientação decisiva e um forte apoio econômico são dados pelo governo federal (ABE, I CNE, 1927, p. 269).

É interessante destacar que os Estados Unidos não possuíam um Ministério da Educação que centralizasse e coordenasse as iniciativas estaduais e municipais, como o que se propunha para o Brasil. Não obstante, existia um movimento progressista, que se estendeu desde a década de 1890 até a de 1930, marcado, entre outros aspectos, pela expansão do número de escolas e alunos atendidos, especialmente nas grandes cidades.

Na concepção de Labouriau (ABE, I CNE, 1927), a base da educação nacional deveria ser a instrução primária, mas, para que esta tivesse uma diretriz sistematizada era “indispensável uma atividade muito diferente da simples subvenção de escolas estaduais ou municipais pela União” (ABE, I CNE, 1927, p. 269), como se estabeleceu no Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925). À vista disso, para o intelectual era preciso:

[...] começar pelo princípio, cuidando das escolas normais para a formação dos professores das escolas primárias e de, pelo menos, uma escola normal superior, para constituir um corpo selecionado de professores das escolas normais e secundárias (ABE, I CNE, 1927, p. 269).

A organização das escolas normais superiores deveria ser incumbência do governo federal, enquanto as escolas normais regulares ficariam subordinadas aos governos estaduais. Quanto às escolas elementares⁷⁶, poderiam ser subordinadas aos governos municipais, estaduais ou à União (ABE, I CNE, 1927). Paralelamente aos ensinos primário, normal e normal superior era indispensável cuidar dos ensinos profissional elementar, profissional médio e normal profissional para uma educação nacional eficiente. Nessa perspectiva, Labouriau (ABE, I CNE, 1927) delineou a sua proposta da seguinte forma:

[...] o governo federal cuidando das escolas normais profissionais (ou escolas normais de artes e ofícios); os governos estaduais conjuntamente com o governo federal estabelecendo as escolas profissionais médias (chamadas simplesmente escolas profissionais); e as escolas profissionais elementares funcionando juntamente com as escolas primárias, pelo menos onde este ensino seja subvencionado pela União (ABE, I CNE, 1927, p. 270).

Em linhas gerais, a estrutura delineada por Labouriau, nas próprias palavras do intelectual, era uma coisa muito diversa da organização federal do ensino existente até então (ABE, I CNE, 1927). Tinha-se como responsável por essa falta de organização, o próprio governo federal:

Na realidade, a União nada tem feito até hoje, praticamente, pela educação popular, e a última reorganização do ensino só platonicamente cuidou do ensino primário e do profissional; do ensino normal nem platonicamente se cogitou (ABE, I CNE, 1927, p. 270).

Com a criação de um Ministério da Educação Nacional esperava-se também a organização de, pelo menos, “uma Faculdade de Ciências e Letras, cúpula e remate do conjunto educativo” (ABE, I CNE, 1927, p. 275). Na concepção de Labouriau, junto às faculdades de ciências convinha anexar os institutos científicos como, por exemplo, o Observatório Nacional, subordinado, até aquele momento, ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (ABE, I CNE, 1927).

Os institutos científicos ficariam integrados às finalidades do Ministério da Educação Nacional. Contudo, não era somente a cultura científica que se pretendia expandir, mas, também, a cultura artística. Nesse sentido, ao “Ministério da Educação Nacional deveriam ficar subordinadas as Escolas de Belas Artes e os Institutos de

⁷⁶ Empregou-se a designação ensino elementar ao ensino primário pelo entendimento de que nas escolas populares, ao lado do ensino primário e conjuntamente com ele, deveria ser ministrado o ensino profissional elementar (ABE, I CNE, 1927).

Música, como as demais instituições que visavam o desenvolvimento da cultura artística” (ABE, I CNE, 1927, p. 275).

Na concepção de Labouriau (ABE, I CNE, 1927), não era viável manter a complexa pasta da educação nacional dentro de um simples quadro de dependência do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, dado o grau do problema da educação nacional. Com o Ministério da Educação Nacional permitir-se-ia criar, no Brasil, uma nova organização em vez de “recompôr as velhas peças de um mecanismo obsoleto” (ABE, I CNE, 1927, p. 275).

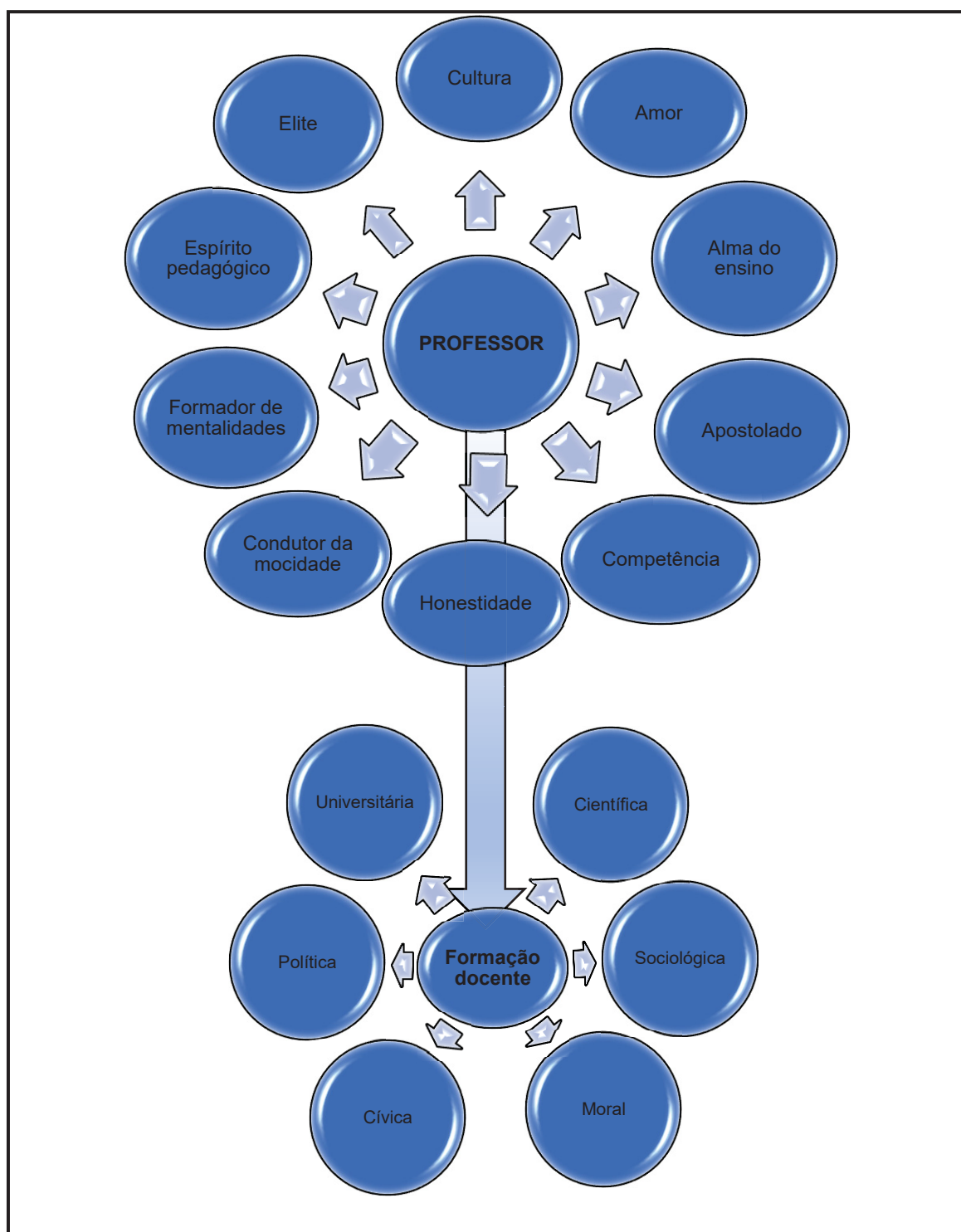
Por sua vez, para o jurista Fernando Luís Osório⁷⁷ (ABE, I CNE, 1927), membro do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, além de um Ministério da Educação Nacional e da disseminação de Escolas Normais para o preparo de professores, era necessário criar uma Federação do Magistério Nacional no Brasil.

Considerou-se, ainda, nas palavras do abeano Barbosa de Oliveira (ABE, I CNE, 1927), que a eficiência da organização escolar moderna estava assentada, sobretudo, no professor. Por isso, a importância do fortalecimento e do aprimoramento de sua formação.

Nesse quadro, aos professores atribuía-se léxico que, ao mesmo tempo que enaltecia as qualificações profissionais, atribuía-lhes princípios morais correlatos aos da abnegação de um sacerdócio. Acreditava-se que a formação docente ideal envolvia os conhecimentos políticos, sociológicos e científicos aliados aos que desenvolviam aspectos morais e cívicos. A figura abaixo esquematiza tal léxico.

⁷⁷ Fernando Luís Osório Filho (Bagé (RS), 1886 — Cassiano (RS), 1939). Professor e jurista brasileiro. Formou-se bacharel em Direito pela Faculdade Livre de Direito no Rio de Janeiro, em 1910. Exerceu a advocacia em sua cidade natal. Foi catedrático de Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito de Pelotas. Fundou e dirigiu a Academia de Comércio de Pelotas. Foi diretor da Escola de Artes e Ofícios de Pelotas, membro da Academia Riograndense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS) (ACADEMIA RIOGRANDENSE DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em: <http://www.arl.org.br/academicos/quadro-academico/fernando-osorio-filho>. Acesso em: 08 maio 2023.

FIGURA 6 - LÉXICO ACERCA DE ATRIBUTOS E FORMAÇÃO DOCENTE



FONTE: Construída pela autora a partir da análise das fontes.

Asseverava-se que, sem o preparo pedagógico imprescindível à carreira docente, seria inútil o aparelhamento da educação. Por isso, o foco central deveria ser a formação do professor. Sobre o profissional da educação, C. A. Barbosa de Oliveira asseverou:

O professor é a alma do ensino; da sua competência e do seu amor à grande causa que abraçou dependem, essencialmente, os frutos de seu trabalho. A formação do mestre é, então, o ponto primordial de todo o problema educativo (ABE, I CNE, 1927. p. 519).

Na concepção de Fernando Luís Osório (ABE, I CNE, 1927), entre as diversas intervenções educacionais necessárias para o desenvolvimento cultural do Brasil, estava o fortalecimento de uma consciência sociológica. Nesse sentido, Luís Osório defendeu um plano de ação nacional que envolvesse um trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e a Federação do Magistério Nacional aliado à disseminação de escolas normais. Segundo o intelectual, estes órgãos unidos e funcionalmente harmônicos teriam o potencial para construir uma cultura educadora capaz de fortalecer a pátria e elevar a mentalidade do povo brasileiro. Nesta perspectiva, ele defendeu a criação de um:

[...] Ministério da Educação Nacional, em seus adequados departamentos relacionados com as secretarias estaduais de instrução, realizando o mais eminente dever do Estado – o de sistematizar o ensino, republicanizá-lo, nacionalizá-lo, colhidas as informações –, sob a chefia de um ministro sociólogo ou, ao menos, sociologista, que coordene, no seu comando, o estudo e a aplicação social melhor dos processos biológicos e sociais de adaptação e elevação da mentalidade nacional, libertada do regime retórico e destruidor, a começar do preparo do professor brasileiro em escolas normais no país e, desde já, valorizando, estimulando o atual professor (ABE, I CNE, 1927, p. 252).

Outro departamento desse ministério deveria dedicar-se à organização da educação das elites, com o aperfeiçoamento literário, científico, artístico, técnico e profissional, dentro de um idealismo orgânico nacional (ABE, I CNE, 1927). Além das seções que atendiam ao progresso individual nas fases estética, científica e filosófica, precisava-se incluir departamentos que estimulassem “a inteligência criadora e a cultura educadora neste país, onde se devia pagar a quem estuda e não encarecer, dificultar o ensino” (ABE, I CNE, 1927, p. 252).

Para Fernando Luís Osório (ABE, ICNE, 1927), a Federação do Magistério Nacional teria por objetivo formar o professor brasileiro, o verdadeiro professor nacionalista, capaz de realizar uma análise técnico-higiênica, econômico-social e psicossocial do ambiente em que o aluno vivia (ABE, ICNE, 1927). Essa formação era importante porque, naquele momento, de acordo com o intelectual, não bastava esperar pela formação do professorado nas escolas normais do país, era preciso, de imediato, unir os grupos de professores já existentes, através de uma federação que os aproximasse.

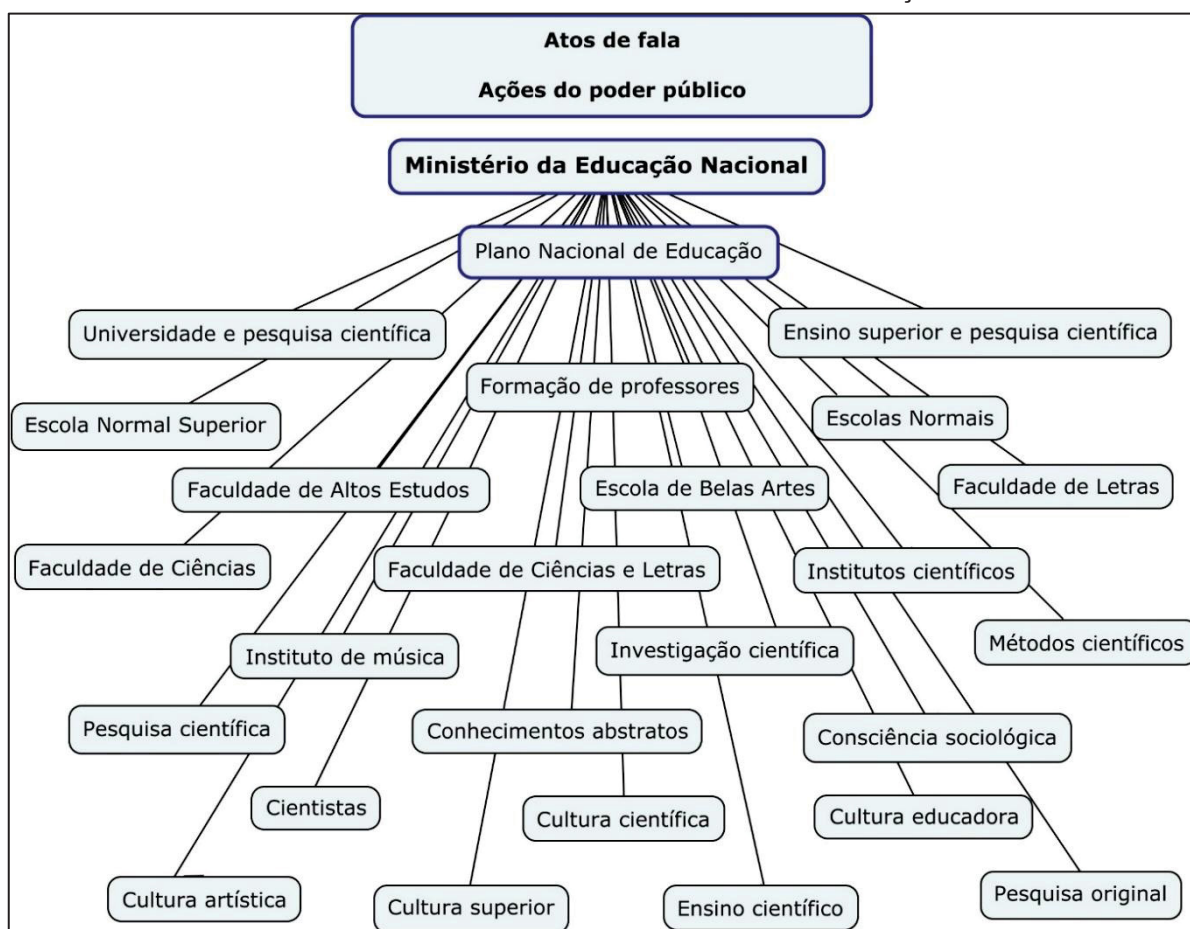
Entendeu-se, nesse contexto, que não era de uma simples instrução⁷⁸ que se precisava cuidar urgentemente no Brasil, mas da educação a nível nacional e em todos os seus graus, onde a formação técnico-científica e a união dos professores eram requisitos indispensáveis. A solução dos problemas educacionais não poderia ser entregue a iniciativas particulares, nem confiada unicamente aos estados ou aos municípios. Pela consolidação da unidade nacional, o problema da educação precisava ser orientado de um modo único por todo o território brasileiro, ação que só o governo federal poderia executar.

Outras questões relacionadas, de forma direta ou indireta, com a educação com que o ministério deveria se preocupar eram as estatísticas do ensino, os jardins zoológicos, os parques nacionais, os jardins botânicos e os museus, pois contribuíam para a instrução popular e podiam servir para diversas pesquisas e estudos. Além dessas, seriam atribuições do ministério da educação “manter e desenvolver as bibliotecas públicas e fomentar a publicação de livros e trabalhos educativos” (ABE, I CNE, 1927, p. 275).

O léxico privilegiado deste abeano estruturava-se especialmente a partir de *atos de fala* que remetiam à necessidade de intervenção pública, de ações políticas, de investimento na criação de uma instituição pública de educação que fosse capaz de fortalecer, além dos outros níveis de ensino, a educação superior, a ciência e a cultura. Aspectos que contribuiriam para uma qualificada formação docente. Nesse sentido, a figura abaixo sistematiza os principais *atos de fala* abeanos.

⁷⁸ A distinção que se estabelecia entre instrução e educação pode ser depreendida a partir da explicação de Paulo Ottoni de Castro Maya, em discurso proferido na I CNE: “A instrução, que é tantas vezes confundida com a educação, representa apenas o polimento de uma das faces da natureza humana. Educar é polir todas elas; é ocupar-se não só da inteligência, mas também do corpo e da alma; é iluminar a primeira com a Ciência, armar a segunda com a Saúde, guiar a terceira pela Justiça, a fim de alcançar a divina trilogia do Bem, do Belo e do Verdadeiro, que transformará a pedra bruta em cintilante gema rara e preciosa entre todas” (ABE, I CNE, 1927, p. 548).

FIGURA 7 – ATOS DE FALA LIGADOS À NECESSIDADE DE AÇÃO POLÍTICA



FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da ABE (Arquivo Carmem Jordão).

A impossibilidade de criação de um ministério da educação que sistematizasse de forma eficaz a educação nacional não foi inaugurada no discurso abeano. Mesmo sem ressaltar estes conceitos – referentes, em especial, à educação superior, à formação de professores e à pesquisa científica –, boa parte dos intelectuais da ABE sabiam que há “quase meio século Rui Barbosa [já] frisava a urgência da criação de um ministério especial para o ensino” (ABE, I CNE, 1927, p. 271).

Ademais, defendia-se que a solução das questões educacionais, para ser completa, exigia que o ministério da educação fosse dotado de recursos humanos, materiais e financeiros suficientes para estabelecer o entendimento e a orientação educacional aos diversos estados e municípios do país. Um ministério capaz de coordenar e organizar o ensino por meio de um plano nacional de educação que impulsionasse efetivamente a obra educativa por todo o Brasil.

O Ministério da Educação, como um órgão de função nova do Estado, com inúmeras ramificações no Brasil, servindo de centro coordenador de atos e esforços

(ABE, I CNE, 1927) e com um comando único era o corolário desejado pela Associação Brasileira de Educação, expresso na I CNE.

Dessa maneira, na I CNE, solicitou-se à ABE que se dirigisse ao Presidente da República e ao Congresso Nacional e solicitasse a sua atenção para a proposição da criação do “Ministério da Educação com dois departamentos: do ensino e da higiene”⁷⁹ (ABE, I CNE, 1927, p. 604). Desde o advento da República, no processo de mudança na política nacional, associou-se educação e saúde como expectativa de regeneração social. A defesa, pois, da criação deste novo órgão consolidou-se, mais tarde, em novembro de 1930, no primeiro Ministério da Educação e Saúde Pública do Brasil.

Essa atmosfera carregada de novas ambições educacionais teria algumas de suas aspirações em vias de concretização com a Revolução de 1930⁸⁰. Além da criação do Ministério da Educação, a reorganização do ensino superior encontrou um ambiente favorável à sua realização.

Aproximadamente um mês antes da Revolução – ou, pode-se dizer, do golpe de Estado que depôs o presidente Washington Luís –, o jornal Diário de Notícias (RJ), destacou em suas páginas uma preocupação com a nova educação e todas as suas relações com o pensamento contemporâneo (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4). Nessa perspectiva, considerou-se que a educação inovadora significava:

[...] um novo conceito de vida: um conceito de largas medidas, porquanto, embora se sirva da ciência como base, prolonga-se pela filosofia e a arte, até chegar onde o experimentalismo não a pode acompanhar. Esse conceito – de que falamos – tem a característica de ser 'funcional', porque dá às diversas funções os respectivos valores e os consequentes direitos, tanto na vida orgânica e espiritual, como social (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4).

Devido a isso, afirmou-se que não se podia mais “falar em educação sem pensar em um processo continuado” (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4).

⁷⁹ O entendimento que se tinha na I CNE era o de que “não ficariam mal entrosadas as questões de saúde pública e de ensino” (ABE, I CNE, 1927, p. 271), uma vez que, ao lado dos problemas educacionais, a saúde relacionada ao problema do saneamento era tida como um dos problemas fundamentais a serem resolvidos no Brasil dos anos de 1920.

⁸⁰ Movimento armado iniciado no dia 3 de outubro de 1930, sob a liderança civil de Getúlio Vargas e a chefia militar do tenente-coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro; teve como objetivo imediato derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse de Júlio Prestes, eleito Presidente da República em 1 de março. O movimento tornou-se vitorioso em 24 de outubro e, a 3 de novembro do mesmo ano, Vargas assumiu o cargo de presidente provisório. Determinou-se, assim, o início de uma Nova República, uma nova era na História do Brasil que só terminaria em 1945, quando Vargas foi deposto através de um golpe militar. Conforme Cunha (1986), durante os seus 15 anos na Presidência da República, ele foi, “primeiro, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército, depois, eleito pelo Congresso Nacional e, por último, sustentado pelo Exército” (CUNHA, 1986, p. 229).

Entre todos os atributos que se esperava do novo e moderno sistema educacional a ser implementado no Brasil, estava a formação do professorado. Nesse sentido, asseverou-se que a Escola Normal significava a formação do futuro professor e, portanto, o futuro da reforma da educação. Entendeu-se que este era um dos motivos para o estabelecimento de um maior contato entre os autorrepresentados como *líderes do movimento de renovação educacional e a massa do magistério*.

Considerou-se, também, que se deveria ter “menos chefes e mais apóstolos, cultivando-se em cada professor um ser fervoroso” (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4). Ainda, citando Decroly, afirmou-se: “não se esqueçam de que a Escola Nova precisa encontrar em cada mestre um apóstolo” (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4). Em outras palavras, esperava-se que todas as categorias de professores tivessem a educação como uma missão, um heroísmo apostólico desinteressado, característico daqueles que mantinham uma visão idealista e consciente de que não se trabalha para o hoje, mas sim para o futuro (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4).

Percebe-se nas expressões *apóstolo*, *missão*, professor *fervoroso*, *heroísmo apostólico* que, no jogo de linguagem em curso na década de 1930, no qual predominavam termos oriundos do discurso científico e cívico-nacionalista, permaneciam em uso na sociedade termos procedentes do discurso religioso ao se referirem aos professores. Além da permanência dessas concepções na sociedade, em termos de investimentos em educação, nos atos de fala mantinha-se o poder de convencimento e a busca por mobilização sociopolítica firmados no conceito de abnegação, no comprometimento quase desinteressado dos professores para com a educação. Por isso, e pela capacidade intelectual, dedicação e responsabilidade social, estes profissionais deveriam receber a devida atenção do poder público.

Asseverou-se, também, nas Páginas de Educação do jornal Diário de Notícias (RJ), que a possibilidade para a efetivação da formação ideal dos professores em nível nacional dependia, em grande medida, da criação de um Ministério da Educação. O ministério não só permitiria a extensão da reforma a todo o país respeitando-se, certamente, as diferenças regionais, como, principalmente, facilitaria a integração do processo educacional de ensino secundário e do universitário (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4).

Afirmou-se que esse ministério deveria ser capaz de fazer a vigilância do seu sistema educacional, mesmo que para isso fosse necessário reformar a constituição

federal. Ademais, declarou-se que, independentemente de quem fosse escolhido como Ministro da Educação Nacional, este deveria reunir os atributos de um reformador. Sem estas condições, o novo organismo poderia até ser funesto (SEGUEL, Diário de Notícias, 17 set. 1930, p. 4).

No dia 27 de junho de 1930, o deputado federal Maurício de Lacerda⁸¹ antecipou, no jornal Diário de Notícias (RJ), a base das sugestões que ele, em breve, apresentaria à Câmara dos Deputados. Assim, ele propôs que se instituísse, para todo o país, normas gerais para a educação, abrangendo o ensino primário, o profissional, o secundário, o superior e, também, a cultura física. Mas, antes, fazia-se necessário criar o Ministério da Educação para coordenar o ensino, a fim de que, em todos os estados, fossem adotados os mesmos princípios modernos de pedagogia. Para tanto, o deputado defendeu que fosse constituída uma comissão de técnicos, para organizar o projeto que o congresso nacional depois discutiria e aprovaria. Para ele, um plano de tal complexidade não poderia “ser traçado por qualquer um, mas por especialistas da mais alta competência” (CUNHA, Diário de Notícias, 27 jun. 1930, p. 5).

Nesse aspecto, a notícia em circulação era a de que o governo criaria o Ministério da Educação Pública e, à sua frente, colocaria Fernando de Azevedo⁸² (COMENTÁRIOS, Diário de Notícias, 30/08/1930, p. 7). Na ocasião, entendeu-se que Azevedo, diretor da Instrução do Distrito Federal, além de ter os atributos de especialista e reformador, na posição de ministro traria uma maior contribuição para a solução dos problemas educacionais brasileiros.

Realmente, um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação, por meio do Decreto n. 19.402, a 14 de novembro

⁸¹ Maurício Paiva de Lacerda (1888 – 1959). Jornalista e político brasileiro. Em março de 1928, compareceu ao Congresso de Bagé (RS), onde foi fundado o Partido Libertador (PL). Na ocasião, declarou que o congresso era o primeiro passo para a formação da frente única nacional contra o presidente Washington Luís. Em 1929, participou da campanha da Aliança Liberal, movimento organizado para apoiar as candidaturas oposicionistas de Getúlio Vargas e João Pessoa. Em 1930, foi eleito deputado federal pelo Distrito Federal, iniciando seu mandato no início de maio. No dia 29 de maio, Luís Carlos Prestes, então exilado em Buenos Aires, retirou o apoio ao programa defendido pela Aliança Liberal, o que significou seu rompimento com Maurício de Lacerda, Isidoro Dias Lopes e Juarez Távora, entre outros, que se mantiveram ao lado dos aliancistas, articulando um movimento armado para depor o presidente Washington Luís (PECHMAN, CPDOC/FGV, [20-?]). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mauricio-paiva-de-lacerda>. Acesso em: 08 jul. 2022.

⁸² Fernando de Azevedo (Gonçalo do Sapucaí (MG), 1894 – São Paulo (SP), 1974). cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi professor de Sociologia Educacional no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; catedrático do Departamento de Sociologia e Antropologia da USP, diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930), diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933) (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2017, não p.). Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>. Acesso em: 16 abr. 2023.

de 1930 (BRASIL, 1930), mas, ao invés de Fernando de Azevedo, Francisco Campos, advogado vindo de Minas Gerais, tomou posse do cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública.

Em 1930, uma das primeiras iniciativas encabeçadas por Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde, foi a criação do Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino superior. Em 1931, o governo provisório sancionou decretos conhecidos como Reforma Francisco Campos, organizando então, a seu modo, o ensino secundário e a universidade brasileira.

Assim como uma parcela significativa de intelectuais ligados à ABE, conforme assevera Osinski (2023), na percepção de Raul Gomes (1889-1975) – professor e jornalista paranaense, intelectual abeano que, através especialmente da imprensa, mobilizava a sociedade em favor da educação –, “as providências tomadas para as transformações educacionais necessárias eram insuficientes” (OSINSKI, 2023, p. 11). Segundo a autora, “embora Gomes saudasse algumas das iniciativas do governo recém instaurado, muitas vezes criticava seus métodos, considerados ineficientes. Algumas dessas críticas diziam respeito às providências governamentais de organização da educação” (OSINSKI, 2023, p. 11). A título de exemplo, para o intelectual, a proposta do Plano Nacional de Educação do governo, elaborada por uma comissão em julho de 1931, possuía distorções “por não possibilitar uma discussão ampla na sociedade e não incluir, entre os membros da comissão constituída, nenhum professor primário, o que também ocorrera por ocasião da criação, um pouco antes, do Conselho Nacional de Educação” (OSINSKI, 2023, p. 12-13).

Apesar da expressa insatisfação de alguns abeanos com as decisões governamentais, buscava-se a conciliação da entidade com o poder público. No dia 6 de julho de 1931, a ata da sessão do Conselho Diretor da IV CNE (ABE, Ata, 6 jul. 1931) revela que o tema da conferência seria submetido à aprovação prévia do Ministério da Educação e Saúde Pública. Além disso, nessa conferência, Getúlio Vargas e Francisco Campos solicitaram aos conferencistas que fornecessem ao governo provisório o conceito de educação da nova política educacional (CARVALHO, 1998, p. 380). Cabe destacar, ainda, que, no mesmo ano, o ministro Francisco Campos foi eleito sócio mantenedor da ABE (ABE, Ata, 28 dez. 1931). Também, o abeano Belisário Penna, médico higienista, inspetor de Propaganda e Educação Sanitária em 1927 e representante da ABE na II e IV CNE, ocupou interinamente, em duas ocasiões – setembro de 1931 e dezembro de 1932 –, o cargo de Ministro da

Educação e Saúde, no governo Getúlio Vargas. Fatos que evidenciam a aproximação das fronteiras da ABE e do Ministério da Educação.

Por outro lado, os projetos das universidades criadas na década de 1930 – a Universidade de São Paulo (USP), em 1934; a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935; e, posteriormente, a Universidade do Brasil (UB), em 1937, decorrente da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ) –, tiveram, em maior ou menor intensidade, influência dos estudos e debates de intelectuais abeanos que defenderam, entre outros temas, a criação de um órgão capaz de coordenar, sistematizar e impulsionar a educação, da qual o ensino superior era o remate e a pesquisa científica, o ponto arquimediano da instituição.

Partindo do pressuposto de que “o entendimento histórico do discurso político supõe a compreensão do projeto político ao qual o agente da enunciação estava vinculado” (VIEIRA, 2017, 42), observa-se que os enunciados que explicitavam as preocupações políticas relacionadas com a implementação de um ministério da educação e o empenho da USP e da UDF em se dedicarem ao desenvolvimento da pesquisa científica e dos altos estudos, refletiam a necessidade do país de formar uma elite de profissionais nos diferentes ramos da atividade econômica.

À parte das inúmeras diferenças entre estas duas universidades, elas representaram uma significativa mudança na implementação do ensino superior no Brasil, a partir de um regime universitário associado à pesquisa. Com notas mais elitistas ou, nos termos propostos por Anísio Teixeira para a UDF, mais sintonizada com a formação do professorado, ambas deram início à modificação na tendência dominante das faculdades isoladas do início do século XIX que, como já vimos, permanecia presente no modo de organização da Universidade do Rio de Janeiro, de 1920. Além disso, pode-se afirmar que, tanto os estudos de Fernando de Azevedo consubstanciados no inquérito do *OESP* (1926) quanto o inquérito da ABE sobre o problema universitário brasileiro (1929), contribuíram para o amadurecimento da formulação dos projetos das duas universidades.

Cabe salientar ainda que, no inquérito da ABE, através da linguagem que ora enaltecia o modelo de universidade proposto pela Associação, ora desqualificava a instituição vigente (URJ), se buscava justificar a necessidade de uma reconfiguração da instituição nos moldes considerados modernos, balizados pelos intelectuais ligados à SETS da ABE. Nesse sentido, para a concretização do conceito de *verdadeira* universidade brasileira, o ponto de partida seria o investimento qualitativo e

quantitativo na instituição, no professor catedrático, na pesquisa científica e, conseqüentemente, no cumprimento da sua função sociocultural. Fatores que tanto a USP quanto a UDF tinham demarcados em seus horizontes de expectativas.

2. 3 Ciência e *Altos Estudos* para a formação das elites nacionais

Em setembro de 1929, inaugurou-se a III Conferência Nacional de Educação (III CNE), na capital do estado de São Paulo. O evento teve, entre as altas autoridades oficiais, a presença de Júlio Prestes, presidente do estado de São Paulo (1927–1930). Prestes, fazendo votos pelo brilho dos trabalhos da conferência, deu a palavra a Fábio Barreto, seu secretário do interior (3ª CONFERÊNCIA... O Paiz (RJ), 9-10 set. 1929, p. 5).

Segundo Fábio Barreto (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 10), a realização da III CNE demonstrava a dedicação da ABE na busca por soluções aos problemas educacionais brasileiros. Para ele, no evento, assumiam-se responsabilidades e, por ter força de influência, o certame oferecia grande colaboração para o futuro do Brasil que, naquele momento, atravessava uma das suas fases mais delicadas, a qual precisava ser enfrentada com coragem para afastar os erros que ameaçavam desviar o país do seu grandioso destino (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 10). Segundo o secretário do interior de São Paulo, ao se examinar a realidade brasileira, via-se que existiam dois problemas a serem resolvidos: o problema da educação e o da expansão econômica. Para ele, a ligação destes problemas era tão estreita, que não era possível resolvê-los de forma isolada (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929).

Nos termos de Fábio Barreto (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929), para a construção eficiente de uma obra educadora, necessitava-se da organização de um aparelho de cultura formado pelos ensinos primário, secundário, técnico e superior aliado à criação de escolas, academias, universidades, laboratórios e institutos de pesquisa científica. Para o secretário, sem o auxílio das mentalidades saturadas de ciência, não se poderia criar uma grande civilização, nem tampouco direcionar o movimento das forças econômicas do país (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 11).

Pode-se dizer que a fórmula para *saturar as mentalidades de ciência* foi traçada no inquérito da ABE, realizado em 1928, quando se ressaltou que, se o Estado quisesse, poderia “promover a solução do problema universitário sem grandes encargos novos, aproveitando os elementos existentes e provendo a sua articulação (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 16). Logo:

[...] os institutos essencialmente consagrados à pesquisa científica superior, tais como o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, o Instituto de Butantan, em S. Paulo, e outros chamados a fazer parte do complexo universitário, não deverão em hipótese alguma prejudicar a sua elevada finalidade, transformando-se em simples escolas das chamadas superiores do tipo corrente. Eles poderão dar às universidades algo de mais valioso. Como casas de ensino, cabe-lhes, antes de mais nada, o aperfeiçoamento e a especialização dos mestres. Sem perder absolutamente o seu caráter, preencherão desta arte as funções novas que se lhes pede, uma vez dotados dos novos órgãos necessários (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 17).

Em outros termos, com as contribuições à universidade desses institutos de pesquisa já consagrados, os docentes da educação superior obteriam conhecimentos fundamentais às funções da universidade moderna: o estudo e o desenvolvimento da pesquisa científica em seus laboratórios. Isso porque, no período, se asseverava: “a capacidade de criação científica ainda está muito pouco nos hábitos dos jovens estudantes, para não dizer dos professores” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 375).

Outro indício da emergência da produção da ciência brasileira evidencia-se no discurso de Fábio Barreto na III CNE:

A agricultura, sem a ação poderosa da ciência, ficaria desalentada, sufocada pelo peso da rotina. E a indústria, sem o guia da instrução técnica, sem o auxílio da química, sem o auxílio desses conhecimentos todos que assinala, no mundo inteiro, a sua energia e o seu florescimento, teria que deixar correr a sua vida em um ambiente de miséria, de fraqueza, de esterilidade, tornando-se incapaz de realizar no seio da civilização nacional, o alto papel que lhe estaria destinado, como uma força de riqueza, de atividade e de educação (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 11).

Para Fábio Barreto, na educação e na economia – forças consideradas em comum –, encontravam-se de um lado o pensamento, a cultura, a ciência e, de outro, a riqueza, a prosperidade, a expansão econômica, aspectos que deveriam trabalhar juntos para a grandeza do Brasil (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 11).

Esta concepção foi novamente defendida em 1932, pelos signatários do Manifesto da Educação Nova. No documento, dirigido ao povo e ao governo, a favor da educação obrigatória, laica e gratuita para todos, destacou-se a necessidade de

associar as reformas educacionais às econômicas para se desenvolver uma sociedade moderna. Sobre isso, afirmou-se:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 188).

Conforme os pioneiros, no balanço do estado da educação pública no Brasil, depois de passados 43 anos de regime republicano, se verificava 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 criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, p. 188).

Por outra perspectiva, segundo Antônio Carneiro Leão⁸³ – presidente da ABE em 1932, delegado de Pernambuco na III CNE (1929) e autor da reforma da educação deste estado em 1928 –, aquele era o momento de indicar uma nova orientação para a juventude do Brasil, baseada na cultura e na capacidade de ação. Para o intelectual, a operação mais lucrativa para o país era o aumento da sua elite. Contudo, não dentro de um círculo preconcebido para a uniformidade de todos, mas em um “sistema suficientemente flexível, capaz de servir à rica variedade de aptidões individuais, dentro do quadro harmonioso das exigências e determinações da coletividade” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 17).

Nesse sentido, Carneiro Leão defendeu a necessidade de a educação basear-se “na observação científica do homem, fixado no seu tempo e no seu meio” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 17). Em outras palavras, uma educação científica de base sociológica, cuja finalidade deveria ser a de servir, o melhor possível, aos propósitos individuais, sociais, políticos e morais do Brasil. Esta

⁸³ Antônio Carneiro Leão (Recife (PE), 1887 – Rio de Janeiro (RJ), 1966). Professor brasileiro. Bacharelou-se em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife em 1911. Iniciou a carreira no magistério universitário como professor de Filosofia de 1911 a 1914. Transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde prosseguiu como professor e administrador. Foi diretor geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922 a 1926). Foi autor da Reforma da Educação no Estado de Pernambuco em 1928; diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal (1934) (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia>. Acesso em: 08 maio 2023.

educação prepararia “os chefes da democracia brasileira, em todos os ramos da atividade humana, agrícola, industrial, cultural, estético, político” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 18).

Carneiro Leão tomou como um exemplo de adoção desse modelo de educação o estado de São Paulo, pela sua obra de consciência, de análise e de estudo, que se valia “da ciência para a solução dos seus problemas e para a direção dos seus serviços” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 36).

A valorização da educação que se baseia na ciência, como forma de solução de problemas e de aquisição de atributos intelectuais, pode ser evidenciada nas palavras de Alberto Menezes de Oliveira, abeano que viria fazer parte, em 1949, da comissão encarregada do anteprojeto de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq):

A educação do espírito consiste na aquisição das qualidades intelectuais que mais legitimamente caracterizam o espírito científico – qualidades de receptividade, de julgamento, de iniciativa, de previsão, de invenção e descoberta e que os educandos só podem conseguir com a aplicação dos métodos peculiares a cada disciplina. É ela que permite ao aluno adquirir hábitos e assumir atitudes capazes de resolver as dificuldades e problemas que vai encontrar em sua própria vida (ABE, VI CNE, 1934, p. 3).

Partindo dessa premissa, para Carneiro Leão o ensino secundário, além de proporcionar uma formação geral aos estudantes, deveria orientar a formação das elites por meio do preparo eficiente daqueles que ingressariam no ensino superior. Para Barbosa de Oliveira (ABE, III CNE, 1929), do preparo educacional das elites, “por múltiplas carreiras, [se formariam] os elementos propulsores da vida econômica e produtiva do país” (ABE, III CNE, 1929, p. 338) e, para Lourenço Filho, a educação secundária era formadora de uma elite nacional (ABE, III CNE, 1929, p. 822). Do ensino secundário se esperava, de um lado, formar uma elite que lideraria os setores produtivos médios da sociedade brasileira e, de outro, preparar aqueles que, seguindo para o ensino superior, formariam, em diversas carreiras, a mais alta elite nacional.

Nesse contexto, defendeu-se também a importância de uma consistente fundamentação teórica dos estudos superiores. Nesse sentido, Ernesto Luiz d'Oliveira⁸⁴ (ABE, III CNE, 1929), professor de Mecânica Aplicada da Faculdade de

⁸⁴ Ernesto Luiz d'Oliveira (Ernesto Luiz de Oliveira), (Lapa (PR), 1874 – Rio de Janeiro (RJ), 1938). Professor e pastor presbiteriano. Iniciou os estudos em Curitiba, na Escola Normal. Ao terminar o curso de magistério, mudou-se para Campinas (SP), matriculando-se no curso superior do Seminário Presbiteriano. Tornou-se, mais tarde, catedrático de Física Experimental e de Engenharia Mecânica. Em 1913, foi nomeado secretário de Estado da Agricultura. Foi membro da Academia Paranaense de Letras. Publicou mais de 30 obras literárias e científicas

Engenharia do Paraná e membro da Academia Paranaense de Letras, citando Pasteur, afirmou: “Sem a teoria, a prática não passa de rotina, filha do hábito; unicamente a teoria pode fazer surgir e desenvolver o espírito de invenção” (ABE, III CNE, 1929, p. 262). Na sequência do argumento, d’Oliveira alertou os congressistas da III CNE que cabia a todos eles a responsabilidade de “não partilhar da opinião desses espíritos estreitos que desdenham nas ciências, tudo isso que não tem uma aplicação [imediata]” (ABE, III CNE, 1929, p. 262).

Para demonstrar a relevância dos estudos teóricos, d’Oliveira citou parte de seu discurso proferido na Academia de Letras do Paraná e no salão da Capela do Redentor da Igreja Episcopal de São Paulo:

Muita gente viu uma maçã cair, mas, Newton viu a mesma queda com outros olhos que não os dos demais. E por que, senão porque tinha uma preparação teórica que os outros não tinham? Muita gente viu oscilar a lâmpada⁸⁵ da Catedral de Pisa, mas Galileu viu o mesmo fenômeno sob uma luz de que não dispunham os outros. Venho a propósito citar aqui o caso do burrinho que a moleirinha de Guerra Junqueiro todos os dias tangia para o moinho levando milho e trazendo farinha. E tanto milho levou e tanta farinha trouxe que, para ele, toda a existência se resumia em milho, farinha e moinho. Um dia levantou o burrinho os olhos ao céu e viu o firmamento constelado... viu a luz! Que pensou o burrinho? Ele disse: 'Quanto milho loiro! Quem será que mói esta farinha d'oiro com a mó de jaspe que anda além nos céus?'. Pode assim também suceder que muita gente olhe para o admirável espetáculo da natureza e por falta do necessário preparo teórico diga lá com seus botões: 'Quanto milho loiro!...' (ABE, III CNE, 1929, p. 270).

Para Ernesto Luiz d’Oliveira, sem dúvida, um indivíduo que aprendia apenas os primeiros rudimentos da aritmética poderia disso tirar proveito (ABE, III CNE, 1929), mas, para exemplificar as limitações de um conhecimento fragmentado, completou o seu raciocínio com mais uma analogia:

[...] até os burros da Companhia Villa Izabel, do Rio de Janeiro, aprenderam a contar até cinco e tiravam disso muito proveito. Tinham eles de dar cinco viagens e depois das cinco não havia força humana que os obrigasse a uma sexta. E então, porque eles sabiam mais aritmética que muitos dos nossos letrados, seria o caso de entregarmos a eles a direção de nosso país? (ABE, III CNE, 1929, p. 270).

(ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, [20-?], não p.). Disponível em: <http://academiaparanaensedeletras.com.br/cadeira-23/cadeira-23-fundador/>. Acesso em: 08 maio 2023.

⁸⁵ Galileu Galilei (1564 – 1642), ao observar a forma como oscilavam os candelabros pendurados na Catedral de Pisa, Itália, desenvolveu os primeiros estudos sobre a periodicidade dos movimentos pendulares e propôs a teoria das oscilações do pêndulo.

Com essa afirmação, parece que o intelectual buscou levar os seus interlocutores a pensarem sobre como os indivíduos sem os amplos conhecimentos necessários, poderiam estar à frente da direção do país.

Ainda, para exemplificar a importância de estudos consolidados sob bases teóricas científicas, Ernesto Luiz d'Oliveira lembrou os congressistas de que:

Quando Ampère e Faraday, por mera curiosidade científica, procuravam estabelecer as relações entre a eletricidade e o magnetismo, mal podiam suspeitar que desse estudo puramente teórico iria nascer o dínamo, destinado a revolucionar a vida das cidades. Quando Pasteur discutia com Puchet sobre a origem da vida, mal se poderia suspeitar que dessa indagação, puramente teórica, nasceria a vacinoterapia, a seroterapia, a nova cirurgia, a nova higiene. As ondas elétricas, antes de terem sido realizadas por Hertz e Branly e lançadas nos espaços transoceânicos por Marconi, estavam calculadas em suas menores minúcias no Tratado de Eletricidade e de Magnetismo de C. Maxwell (ABE, III CNE, 1929, p. 265).

À vista disso, na concepção de Ernesto Luiz d'Oliveira, o fortalecimento das práticas nas escolas superiores precisava ter como princípio norteador as teorias complexas (ABE, III CNE, 1929). Para esse propósito, o intelectual sugeriu que se criasse, “na capital de cada um dos Estados, uma Faculdade de Altos Estudos abrangendo todos os ramos do saber humano, a fim de orientar a cultura nacional e fornecer às indústrias os conselhos técnicos que só a alta teoria pode ministrar” (ABE, III CNE, 1929, p. 266).

Outro exemplo da defesa do desenvolvimento da pesquisa científica para solucionar diferentes problemáticas vem de Anísio Teixeira⁸⁶, delegado da Bahia na III CNE. Segundo o intelectual, o modo pelo qual o estado de São Paulo tratava o problema da broca do café, as novas culturas da laranja e a do trigo, o reflorestamento do solo, a revitalização das terras pela adubagem, a descoberta de novos recursos minerais e a expansão do sistema de estradas evidenciavam que São Paulo ganhara uma consciência científica de governo que, sobremodo, honrava as suas organizações e os seus líderes (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 36).

⁸⁶ Anísio Spínola Teixeira (Caetité (BA), 1900 – Rio de Janeiro (RJ), 1971). Bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro em 1922. Obteve o título de *Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University*, em Nova York, em 1929. Iniciou a vida pública em 1924, no governo Góes Calmon (1924-1928), como Inspetor Geral do Ensino da Bahia, passando logo a diretor da Instrução Pública desse estado. Mais tarde, no Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (1931-1935). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [20-?], não p.). Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Por outro lado, para a concretização da obra democrática do ensino superior, Anísio Teixeira apontou para as qualidades de seriedade e eficiência que, segundo ele, caracterizavam “todas as boas escolas superiores de países já organizados” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 37).

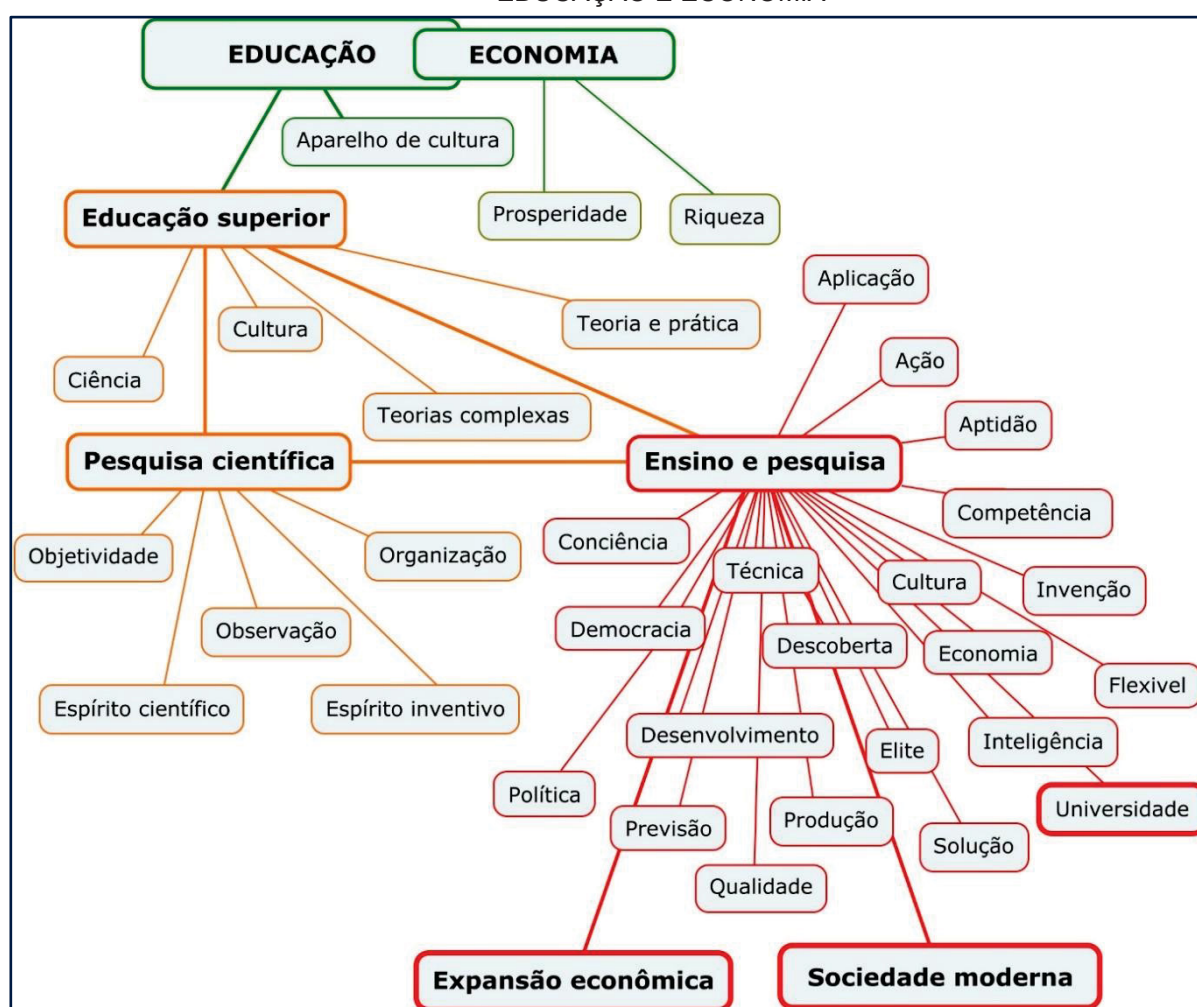
Segundo o intelectual, na organização educacional não se deveria exigir somente a eficiência do administrador e do professor, mas, também, a larga visão do estadista, uma vez que: “Toda obra de educação é, pela amplitude de sua finalidade, obra política” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 37). Por isso, precisava-se cuidar da organização intelectual dos homens, habilitá-los para uma honesta entrada na vida e preparar os mais hábeis para a possibilidade de uma expansão plena (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 38). Pode-se perceber aqui que, nem mesmo Anísio Teixeira, tido como o mais democrático dos renovadores da educação no Brasil, escapava da crença meritocrática própria da ideologia liberal, que visava preparar somente os melhores estudantes para formar os quadros das elites nacionais. Pode-se afirmar que essa crença, que não problematizava as condições desiguais da distribuição do capital econômico e cultural na sociedade brasileira, presente nas formulações dos anarquistas e dos socialistas desde o início do século XX, permanecia distante do ideário dos renovadores. Nesse sentido, Anísio Teixeira reafirmava, de modo próprio, a visão prevalente entre os intelectuais abeanos, que não cogitavam a possibilidade de ascensão educacional dos jovens das camadas populares, que não demonstrassem vocação para expandir as suas capacidades intelectuais.

O vocabulário usado para expressar um dos focos centrais da educação superior articulava a importância de despertar “a centelha criadora do estadista” (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 38), o gênio da nacionalidade, o espírito de objetividade científica e a organização sistematizada (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929, p. 39).

Em se tratando de organização de projetos educacionais, vê-se que, para os representantes do governo do Estado de São Paulo, a colaboração e, também, a influência da ABE nas decisões político-educacionais eram tidas como essenciais, porque a Associação buscava, com dedicação, a solução dos problemas do país, que se encontrava, naquele momento, em um período de incertezas políticas (A III CONFERÊNCIA... Revista Educação (SP), out. 1929).

Nesse cenário, entendeu-se que o desenvolvimento econômico estava intrinsecamente relacionado ao fortalecimento educacional do país. Como duas faces de uma mesma moeda, ambas as questões precisavam ser atendidas simultaneamente. A educação, considerada um aparelho de cultura, teria maior potência ao formar as mentalidades saturadas de ciência, circunscritas nas universidades e nos institutos de pesquisa científica. Nesse quadro, o enriquecimento educacional, cultural e científico, assim como a criação de riquezas e a prosperidade econômica que os três primeiros fatores facilitariam, foram considerados importantes componentes para o desenvolvimento do Brasil. A figura abaixo esquematiza a relação que se estabelecia entre os conceitos de educação e economia, bem como os que destes derivavam, além dos atributos que envolviam a educação superior e a pesquisa científica para o desenvolvimento do país.

FIGURA 8 – LÉXICO ACERCA DOS ATRIBUTOS DA ARTICULAÇÃO DOS CONCEITOS EDUCAÇÃO E ECONOMIA



FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da ABE (Arquivo Carmem Jordão).

Os intelectuais envolvidos nos debates que mobilizavam estes léxicos em favor do fortalecimento da educação que articulava especialmente ensino e pesquisa – cientes de que o resultado de suas propostas dependia não apenas de suas próprias ações, mas das ações de outros, principalmente a dos legisladores –, fizeram uso de jogos de linguagem que envolviam a defesa do desenvolvimento científico e da educação das elites. A solução dessas duas carências – ciência brasileira e formação de elites dirigentes –, demandava investimento na educação, especialmente na superior e, também, na universidade. Nesse sentido, fez-se uso de um vocabulário que ressaltava a indispensabilidade de ações governamentais como estratégia para criar possibilidades à consolidação de políticas públicas que, no conjunto de sua obra, proporcionassem o desenvolvimento do país e o bem-estar social.

Estas conquistas, enunciadas como parte do jogo que visava torná-las efetivas, foram apontadas como dependentes de uma gestão pública eficiente. Zelar pela formação intelectual, ética e moral das elites, especialmente a dos futuros homens públicos, foi considerada uma importante questão, caso se quisesse formar no Brasil uma elite competente e exemplar.

O discurso que reiterava o fato de que todos disputam em condições de igualdade a posição de elite, inclusive os estudantes das camadas populares, justificava-se pelas noções de interesse, vocação e capacidade intelectual dos indivíduos. Estes eram os fatores que determinavam os candidatos à educação superior, ou seja, quase sempre os membros das camadas médias e altas da sociedade.

Até aqui, nenhum dos intelectuais que discutiram o tema da educação superior esboçou formulações problematizando a lógica da desigualdade na distribuição da riqueza, própria do mundo capitalista, que impactava a condição das classes subalternas de se manterem na escola e, sobretudo, alcançarem níveis de excelência escolar e acadêmica. Não se trata de esperar desses intelectuais uma visão política equivalente à que temos no tempo presente, mas essa crítica à sociedade capitalista e à ideologia liberal já estava sendo enunciada no debate público, tanto no plano nacional como no internacional, pelos movimentos anarquistas e socialistas desde a segunda metade do século XIX. O advento da Revolução Russa em 1917, a organização da III internacional Comunista e a intensificação da criação de partidos comunistas, inclusive no Brasil em 1922, reforçam esse argumento do bloqueio da crítica ao capitalismo na formulação dos intelectuais ligados à ABE nesse período.

Segundo as fontes que interpretamos nesta pesquisa, esse tipo de formulação surgiria no debate da ABE somente a partir de 1945, com base nos posicionamentos de Antonio Franca, na IX CNE (1945), e no discurso de Paschoal Lemme, que discorreu sobre a organização da XCNE (1950).

2. 4 Plano de ação e condição política: a busca por adaptação

Anísio Teixeira, entre 1928 e 1929, esteve nos Estados Unidos com o propósito de aprimorar seus estudos no campo da educação. Nesse contexto, a educação progressista tornou-se o foco central de seu investimento intelectual.

Foi justamente no ano de 1929, mais especificamente em 24 de outubro, na chamada *quinta-feira negra*, que se iniciou a crise econômica conhecida como a grande depressão, marcada pela quebra da bolsa de valores de Nova Iorque. Fato que afetou todo o mundo capitalista e ocasionou diversos desdobramentos sociais e políticos. No Brasil, um dos principais efeitos foi a redução da exportação de café, que resultou na limitação da entrada de dividendos e reduziu a capacidade de importação.

Nesse cenário, Anísio Teixeira recebeu uma carta de Lourenço Filho, datada de 1 de novembro de 1929, a qual relatava, entre outros assuntos, as consequências geradas pela má decisão política diante da instabilidade econômica brasileira. Nas suas palavras:

[...] a política econômica do Instituto do Café, evidentemente errônea, e que nos deveria conduzir fatalmente à crise em que nos vemos. A situação é alarmante. Contra todas as leis econômicas, o Instituto (isto é, o governo) fez a política de retenção do produto e elevação fictícia do preço. Financiou cerca de 8 milhões de sacas a um preço demasiadamente elevado. Agora é o crack! Os fazendeiros não podem mobilizar o que têm. O Instituto fechou a sua carteira de financiamento. Todos os bancos se retraem e, mais, muitos deles, envolvidos em negócios do mesmo teor, ameaçam falência. Não exagero: transmito os fatos. Você verá dentro de um mês as consequências (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.).

Segundo Lourenço Filho, o motivo de toda essa crise brasileira era: “Porque os homens públicos não acreditam na ciência” (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.). A seguir, ele completou:

O plano do Instituto (do Café) não foi a concepção de grupos de técnicos, de sabedores do assunto. Foi obra de políticos, no mau sentido do termo. Assim, em tudo mais. Em economia, como em produção, em higiene, como em ensino. Costuma-se dizer que a República produziu o abaixamento do caráter etc. e tal. Creio que o abaixamento foi especialmente de nível de cultura. Dado o seu tempo, o Império ainda apresentava cabeças suficientemente

informadas. E o que temos é o governo dos não preparados... Melhor ainda, espíritos sem esta base mental de experimentalismo, que vai dominando o mundo (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.).

Lourenço Filho asseverou a Anísio Teixeira que o grupo de intelectuais engajados nos assuntos educacionais, nomeado por ele como a *irmandade*, deveria desenvolver-se e não se pôr à margem (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.). Logo completou: “Você tem, assim, obrigações de ação e necessidade de se fazer combativo. Venha para o Sul e a transformação se dará” (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.).

No início da carta, Lourenço Filho já havia anunciado seu plano para o próximo ano, o qual “envolve a criação de um ‘instituto de educação’ – uma coisa que seja um desenvolvimento de meus cursos na escola normal, para professores já formados” (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.). Conforme o intelectual, esse instituto já caminhava suficientemente bem e, por isso, disse a Anísio Teixeira: “você terá que vir fazer uns cursos por aqui, onde quer que você esteja. Vá amadurecendo esse compromisso desde já” (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.). Posteriormente, acrescentou: “hei de escrever-lhe sempre, para animá-lo ao combate vivo, fora dessas amenas trincheiras do Salvador” (LOURENÇO FILHO, 1929, não p.).

Em março de 1932, Lourenço Filho foi nomeado diretor da Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. O instituto resultou da incorporação da antiga Escola Normal e escolas anexas, ganhando modificações de estrutura e funcionamento, que consistiam especialmente na criação de uma Escola de Professores em nível superior. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), a Escola de Professores do Instituto de Educação passou a integrar esta universidade com a denominação de Escola de Educação⁸⁷.

Lourenço Filho exerceu o cargo até dezembro de 1937, poucos dias após o governo impor a desaccumulação de cargos públicos remunerados⁸⁸. Lourenço Filho optou por permanecer como professor de Psicologia Educacional na Escola de Professores, onde permaneceu até assumir, em agosto de 1938, a direção do Instituto Nacional de Pedagogia. Este, por sua vez, foi concretizado em 13 de janeiro de 1937,

⁸⁷ Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação.

⁸⁸ Art. 1º É vedada a acumulação de funções ou cargos públicos remunerados da União, dos Estados ou Municípios, bem como de uma e outra dessas entidades, qualquer que seja a forma da remuneração (BRASIL, 1937c).

pela Lei nº 378 (BRASIL, 1937a). Na sua seção III, que se refere aos serviços relativos à educação, no art. 39, declarou-se a criação do Instituto Nacional de Pedagogia, posteriormente nomeado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938 (BRASIL, 1938), que dispôs sobre a organização do INEP, assim delineou as competências deste instituto:

a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos; d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica (BRASIL, 1938).

Fundado no contexto da criação do Ministério da Educação e Saúde e subordinado a este, o INEP fez parte do amplo plano de reformas educacionais mobilizado por intelectuais abeanos e outros atores sociais, em favor da educação pública. Este instituto abrangia, também, um Serviço de Expediente, um Serviço de Biometria Médica, uma Biblioteca Pedagógica, um Museu Pedagógico e quatro seções técnicas: uma de documentação e intercâmbio; uma de inquéritos e pesquisas; uma de psicologia aplicada; uma de orientação e seleção profissional. Este novo organismo governamental deveria ser dirigido por um diretor de “notória competência em matéria de educação” (BRASIL, 1938). Lourenço Filho foi o escolhido e foi quem organizou a estrutura do instituto conforme o decreto estabelecera.

Estimulado por debates, planos e projetos que solicitavam o engajamento de intelectuais na obra educativa e na defesa de uma educação superior alicerçada na formação docente, na pesquisa científica e nos altos estudos, como parte de uma construção nacional, foi que o Ministério da Educação buscou desenvolver, a partir de 1931, e posteriormente com o apoio do INEP, tal concretização.

Destacaram-se, nesse quadro, os Decretos nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (BRASIL, 1931a), que estabeleceu o ensino do país e nele o Estatuto das Universidades Brasileiras e o Decreto nº 19.852 (BRASIL, 1931b), na mesma data,

dispondo sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), que passou, assim, a congregar: “a) Faculdade de Direito; b) Faculdade de Medicina; c) Escola Politécnica; d) Escola de Minas; e) Faculdade de Educação, Ciências e Letras; f) Faculdade de Farmácia; g) Faculdade de Odontologia; h) Escola Nacional de Belas Artes; i) Instituto Nacional de Música” (BRASIL, 1931b). Nesse quadro, a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro continuou “incorporada à Universidade do Rio de Janeiro, conservando a sua personalidade jurídica e as atuais condições de organização financeira” (BRASIL, 1931b). A Faculdade de Educação, Ciências e Letras, somente mais tarde passaria a existir.

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras foi instituída no dia 5 de julho de 1937, pela Lei nº 452 (BRASIL, 1937b), que organizou a Universidade do Brasil e passou a ser chamada Faculdade Nacional de Filosofia em 4 de abril de 1939, através do Decreto-Lei nº 1.190, o qual estabeleceu as suas finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939b).

Observa-se que a Universidade do Rio de Janeiro do início da década de 1930, mesmo sendo reorganizada por decreto, mais uma vez permanecia como antes: “uma instituição mais voltada ao ensino e ao preparo profissional, sem lugar para a investigação científica” (FÁVERO, 2000, p. 37).

Nesse quadro, conforme o Decreto nº 19.852 de 1931, o Museu Nacional, o Instituto Oswaldo Cruz, o Observatório Astronômico, o Serviço Geológico e Mineralógico, o Instituto Médico Legal, o Instituto de Química, o Instituto Geral de Meteorologia, o Instituto Biológico de Defesa Agrícola, o Jardim Botânico – institutos voltados à pesquisa científica –, conservariam suas organizações técnico-administrativas independentes, apenas contribuindo para o ensino da Universidade do Rio de Janeiro. Estas instituições deveriam prestar cooperação ao “ensino da universidade sob a forma de mandatos universitários, encarregando-se da realização de cursos de aperfeiçoamento ou de especialização” (BRASIL, 1931b).

Os ideais de altos estudos, a consciência científica dos governantes, a universidade moderna, com pesquisa científica produzida institucionalmente, defendidos pelos representantes da SETS da ABE desde 1926, novamente não se concretizaram como se esperava em 1931, mas permaneceram, mais uma vez, no

horizonte de expectativas do grupo de abeanos. O próprio Washington Pires – assumindo o Ministério da Educação e Saúde, em 16 de setembro de 1932, em substituição a Francisco Campos – declarou “não ter sido possível, durante o ano de 1932, dar à universidade ‘o desenvolvimento e a eficiência que apresentam, em toda parte, as instituições congêneres’” (PIRES, 1934, p. 51 apud FÁVERO, 2000, p. 37).

Para completar este quadro, o Decreto nº 20.179, de 6 junho de 1931 (BRASIL, 1931c), dispondo sobre a equiparação de institutos de ensino superior mantidos pelos governos estaduais, e, também, sobre a inspeção de institutos livres para efeito de reconhecimento oficial dos diplomas expedidos, expressou, segundo Fávero (2000, p. 37), “o controle e a centralização do ensino superior por parte do governo central”. Situação política criticada, desde 1928, pelo grupo de intelectuais protagonistas do inquérito da SETS da ABE⁸⁹. Para eles, o sistema político-administrativo marcado pela centralização⁹⁰, no que se refere ao ensino superior, freava o desenvolvimento da alta cultura e a expansão da universidade quantitativa e qualitativamente (FARIA, 2021).

Contudo, os rumos do ensino superior e da universidade foram guiados, não como se esperava, mas de acordo com as possibilidades que o percurso político iniciado em 1930 abriria. O Estado, ao ocupar um lugar central no desenvolvimento econômico do país, ao promover a industrialização e a urbanização, adotou como critério o controle das atividades estratégicas, entre elas, a educação superior. A ciência e os altos estudos não saíram de cena, mas o protagonismo passou a ser da técnica. Também não se colocaram à margem os intelectuais envolvidos no fortalecimento da educação brasileira, pelo contrário, assumiram uma posição de engajamento. Especialmente Anísio Teixeira, com suas ações em prol da educação superior ao viabilizar, em 1935, em meio às tendências centralizadoras e autoritárias, a Universidade do Distrito Federal (UDF).

⁸⁹ Para os signatários do Manifesto da Educação Nova (1932), a organização da educação brasileira, sobre as bases e os princípios do Estado, não significava uniformidade, mas antes, pressupunha multiplicidade. Não era na centralização, mas na aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, que se deveria buscar os meios de concretizar, “em toda a República, uma obra metódica e coordenada, de acordo com um plano comum, de completa eficiência, tanto em intensidade como em extensão” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da educação nova, 1932, p. 48).

⁹⁰ O direcionamento da política nacional para a centralização verificada, de um modo geral, no período de 1930 a 1945, decorreu, em grande medida, do ideal desenvolvimentista que foi, segundo Bielschowsky, “a ideologia econômica de sustentação do projeto de industrialização integral”, com base na perspectiva de “planejar a economia e proceder a distintas formas de intervenção governamental” (BIELSCHOWSKY, 2004, p. 77).

2. 5 Universidade Técnica Federal: uma criação sob contestação

Três anos após a promulgação do Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), instituída legalmente em 1920, ocorreu uma tentativa de desmembramento da Escola Politécnica, da Escola de Minas de Ouro Preto e da recém-criada Escola Nacional de Química, visando à criação da Universidade Técnica Federal (FÁVERO, 2000). Esta, por sua vez, acabou sendo instituída em 14 de julho de 1934, pelo Decreto nº 24.738 (BRASIL, 1934a), formada pelos seguintes institutos:

a) Escola Politécnica; b) Escola de Minas; c) Escola Nacional de Química; d) Instituto de Física Industrial; e) Instituto de Química Industrial; f) Instituto de Mecânica Industrial; g) Instituto de Hidro e Aerodinâmica; h) Instituto de Ensaio de Materiais; i) Instituto de Eletrotécnica; j) Instituto de Metalurgia; k) Instituto de Organização do Trabalho (BRASIL, 1934).

Sobre a criação da Universidade Técnica Federal, a 17 de julho de 1934, o jornal *O Paiz* destacou em suas páginas:

Na pasta da educação, o chefe do governo assinou, ontem, decreto dispondo sobre a criação e a organização da Universidade Técnica Federal, que terá por finalidade: ministrar o ensino necessário à formação dos profissionais que se destinem não só às funções de organização e de direção dos grandes empreendimentos, como também às funções de execução privativas da engenharia e das carreiras afins; concorrer, por iniciativa própria ou sob a forma de mandatos universitários, para o aperfeiçoamento dos que se destinam ao exercício do magistério nos institutos de ensino técnico superior; constituir-se um centro de investigação e difusão dos conhecimentos científicos e técnicos que possam contribuir, eficazmente, para o desenvolvimento industrial e econômico do país (CRIADA A... O Paiz, 17 jul. 1934, p. 2).

Mas, na concepção de alguns representantes da ABE, tal criação traria mais prejuízos do que desenvolvimento. Para manifestar sua posição, a instituição produziu um parecer, que foi elaborado por uma comissão composta por Branca Fialho e Armada Álvaro Alberto, tendo Adalberto Menezes de Oliveira como relator. No documento foram expostos os motivos por que julgavam “inconveniente, para a organização definitiva da Universidade do Rio de Janeiro, a criação da Universidade Técnica Federal” (ABE, PARECER, 1934, p. 2).

No parecer destacou-se que tal criação configurava uma contradição, visto que o Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado pelo Decreto nº 19.851 de 1931, havia disposto que “o ensino universitário devia ter como finalidade, não somente a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos, como o

preparo para o exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (ABE, PARECER, 1934, p. 2).

Rememorou-se o posicionamento de um grupo de intelectuais abeanos engajados na luta pela ampliação do conceito de universidade brasileira na década de 1920. Nesse sentido, a defesa da universidade apresentada naquele parecer de 1934 traduzia, justamente, as concepções defendidas pelos intelectuais ligados à Seção de Ensino Técnico e Superior (SETS) e ao inquérito sobre a universidade brasileira, produzido pela SETS em 1928, e publicado pela ABE em 1929. Ou seja:

[...] a opinião, pode-se dizer unânime, de todos os técnicos, educadores e homens de ciência, como se pode verificar nos depoimentos prestados no inquérito promovido, nos anos de 1927 e 1928, pela Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e reunidos no livro sob o título ‘O Problema Universitário Brasileiro’ (ABE, PARECER, 1934, p. 2).

Lembrou-se, no parecer, que a comissão que promoveu o inquérito da ABE teve aprovada e recomendada na II CNE – realizada em Belo Horizonte MG, em novembro de 1928 –, a determinação de que “fossem as universidades brasileiras constituídas por centros destinados a pesquisas e investigações científicas e por institutos para a formação e o aperfeiçoamento técnico de profissionais” (ABE, PARECER, 1934, p. 2). Além disso, salientou-se que estas mesmas conclusões foram defendidas pelo médico abeano Álvaro Ozório de Almeida, na sua conferência sobre o ensino universitário e no seu discurso na abertura dos cursos de alta cultura, realizados em 1929, na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (ABE, PARECER, 1934).

Da mesma forma como fora apontado no inquérito da ABE (1929), no parecer de 1934 reforçou-se a importância de as universidades serem organizadas de modo a poder exercer “a tríplice função de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la devendo atender, na variedade dos seus institutos, dentre outros objetivos [...], a formação de profissionais em todas as atividades de base técnica ou científica” (ABE, PARECER, 1934, p. 2).

Declarou-se que, antes do Decreto nº 19.851/1931, entendia-se como uma questão pacífica que a Universidade do Rio de Janeiro, destinada a servir de modelo às congêneres, deveria “reunir sob a mesma direção intelectual e técnica todo o ensino superior, quer o de caráter utilitário e profissional, quer o de natureza científica e de investigação” (ABE, PARECER, 1934, p. 3). Nessa perspectiva, afirmou-se:

Quando todos os que se interessam pela solução dos vários problemas referentes à educação nacional (e nestas condições se encontram todos os

sócios da ABE) esperavam ver a Universidade do Rio de Janeiro em condições de desempenhar finalmente a sua missão cultural e civilizadora, com a organização da Faculdade de Ciências, Letras e Educação e intensificação de suas atividades técnicas, científicas e sociais, eis que surge o decreto que cria a Universidade Técnica Federal, com uma organização que veio mutilar a universidade já existente, dela retirando vários e importantes institutos técnico-científicos (ABE, PARECER, 1934, p. 3).

Segundo o parecer da ABE, esse decreto foi promulgado para criar um organismo cujos objetivos poderiam ser plenamente atingidos pela já existente Universidade do Rio de Janeiro, a exemplo do que existia em quase todos os países, cujas universidades possuíam também “faculdades e institutos destinados à formação de profissionais, com elevada cultura científica” (ABE, PARECER, 1934, p. 3).

Nessa perspectiva, tomaram-se como exemplo diversas universidades, principalmente as europeias e as dos Estados Unidos, conforme demonstra o quadro abaixo.

QUADRO 19 – EXEMPLO DE MODELOS UNIVERSITÁRIOS ESTRANGEIROS (1934)

UNIVERSIDADES	CONTRIBUIÇÕES
Universidade francesa	Com os seus Institutos de Química Aplicada e de Aerotécnica;
Universidades de Marselha, Lille, Grenoble e Montpellier.	Com suas Faculdades de Ciências Aplicadas e Institutos de Eletrotécnica, de Física e de Química Aplicada;
Universidade de Liège, na Bélgica.	Com sua Faculdade Técnica, destinada à formação de engenheiros civis, mecânicos, elétricos, químicos e de minas;
Universidade de Bruxelas.	Com sua Escola Politécnica para a formação de engenheiros.
Universidade de Lausanne, na Suíça.	Com sua Escola de Engenheiros, que constitui uma das seções da sua Faculdade de Ciências.
Universidades Americanas (Columbia, Yale, Pennsylvania, Princeton, Harvard, Tennessee).	Com suas Faculdades de Engenharia, conjuntamente com as de Artes Liberais, Educação, Agricultura, Direito, Medicina.
Universidades alemãs, inglesas e as dos principais países sul-americanos.	Com suas Faculdades de Engenharia, de Artes Liberais, Educação, Agricultura, Direito, Medicina.

FONTE: Quadro construído pela autora a partir do parecer da ABE, de 1934.

Para completar os exemplos de organização universitária moderna, citou-se a Universidade de São Paulo (USP) que, segundo o parecer, soube acompanhar essa tradição internacional e o governo do estado organizou a universidade, que iniciou

seus “promissores auspícios, com a criação das Faculdades de Ciências e de Educação” (ABE, PARECER, 1934, p. 4).

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, buscou-se, a partir daquele estado, preparar a nação para os desafios que acompanhavam o avanço da modernização das sociedades. O estado de São Paulo, derrotado pelo governo federal no conflito conhecido como Revolução Constitucionalista de 1932, procurou no conhecimento científico a chave para modernizar o país. Em 1933, Armando de Salles Oliveira, interventor de São Paulo, quem fora um dos líderes do movimento constitucionalista, nomeou uma comissão de intelectuais para elaborar o decreto de criação da USP. Faziam parte deste grupo Júlio de Mesquita Filho, do jornal *O Estado de S. Paulo*; Vicente Ráo, da Faculdade de Direito de São Paulo; e André Dreyfus, da Faculdade de Medicina de São Paulo. No dia 25 de janeiro de 1934, foi assinado o Decreto Estadual 6.283, que deu origem à USP. O decreto afirmava que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituíam as bases em que se assentavam a liberdade e a grandeza da nação e lembrava que somente por seus institutos de investigação científica de altos estudos, de cultura livre, desinteressada poderia “uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos” (SÃO PAULO, 1934).

A USP⁹¹ foi organizada com a incorporação de instituições paulistas tradicionais já existentes, tais como a Faculdade de Direito (1827); a Escola Politécnica (1894); a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (1900); a Faculdade de Medicina (1912); a Academia de Belas Artes (1925), entre outras. Mas a universidade foi além da simples reunião de faculdades já existentes. Pela primeira vez, concretizou-se a concepção defendida, desde a década de 1920, por Fernando de Azevedo e pelo grupo de abeanos ligados à SETS da ABE, ou seja, a criação de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), na busca pela consolidação do caráter interdisciplinar da universidade no Brasil.

⁹¹ Constituíram oficialmente a USP, os seguintes institutos: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; Escola de Belas Artes; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Essas instituições tinham autonomia, dentro das normas do seu decreto de criação, para expedir certificados, diplomas e conferir grau nas diversas atividades profissionais. Além dessas instituições, concorrem para ampliação educacional da universidade: o Instituto Biológico; Instituto de Higiene; Instituto Butantã; Instituto Agrônomo, de Campinas (SP); Instituto Astronômico e Geográfico; Museu de Arqueologia, História e Etnografia; Serviço Florestal; e outras instituições de caráter técnico e científico do Estado de São Paulo. Os profissionais especializados dessas instituições deveriam prestar auxílio ao ensino universitário na realização de cursos, mediante resolução do Conselho Universitário e de acordo com os programas aprovados pela direção dos respectivos Institutos (SÃO PAULO, 1934).

Conforme Bontempi Jr. (2019a), a pluralidade de concepções de universidade no âmbito uspiano expõe a coexistência de grupos de elite que, momentânea e estrategicamente, convergiam quanto à expectativa de promover a liderança paulista a partir da fundação de uma instituição de ensino superior, mas divergiam quanto ao segmento profissional que deveria conduzi-la. Para o autor, os momentos de dissensão e conflito explicam “por que razão o desejado ‘espírito universitário’ não veio amalgamar a vida acadêmica e política da universidade” (BONTEMPI Jr., 2019a, p. 159- 160) na conjuntura de sua criação, mas como uma tradição a ser criada.

Foi especialmente a FFCL da USP, segundo Florestan Fernandes (1984), que povoou o ambiente acadêmico com notórios intelectuais em todas as áreas do saber. Muitos de seus docentes chegaram ao Brasil através das intituladas *missões estrangeiras*, formadas por consagrados professores europeus. Entre eles estavam os alemães Heinrich Rheinboldt e Heinrich Hauptman, os franceses Jean Maugüe, Pierre Monbeig, Fernand Braudel e Claude Lévy-Strauss e os italianos Gleb Wataghin, Giuseppe Ungaretti e Giuseppe Occhialini. Entre 1934 e 1944, também chegaram alguns professores portugueses, espanhóis e estadunidenses. Tendo em vista a formação da elite dirigente e o desenvolvimento tecnológico e científico, a concepção da USP buscou inspiração nas universidades alemãs (1810), de modelo *humboldtiano*. Mantinha o foco na pesquisa e no ensino com formação humanista, no fortalecimento da ciência desinteressada e na relativa autonomia da universidade.

Em 1930, já declarava o deputado estadual pela Bahia e professor de Direito Constitucional Hermes de Lima: “Só São Paulo, no Brasil, está em condições de ter de verdade e não de rótulo, uma universidade” (A UNIVERSIDADE... Correio Paulistano (SP), 8 ago. 1930, p. 2). Para ele, a universidade paulista seria capaz de produzir não apenas:

[...] títulos, escudos, verbalismo, mas, e, principalmente, os trabalhos dos nossos laboratórios, as pesquisas dos nossos cientistas e a atividade de um ensino vivo com a noção direta dos seus fins, a cultura geral do espírito, sem o prejuízo das especializações e a excelência de suas publicações (A UNIVERSIDADE... Correio Paulistano (SP), 8 ago. 1930, p. 2).

O destaque para o exemplo do modelo de organização da USP refletia, em grande medida, os ideais de Fernando de Azevedo e da ABE, delineados no inquérito *O Problema Universitário Brasileiro* (1929), quanto à função social da universidade: a de não apenas diplomar profissionalmente os indivíduos, mas, também, de ser capaz de formar cientistas, pesquisadores aptos para contribuir com estudos científicos

altamente qualificados, aliados a uma formação cultural voltada ao trabalho e às virtudes moral e cívica.

Para a ABE, conforme o parecer de 1934, não existiam razões que justificassem, naquele momento, a fundação da Universidade Técnica. A instituição foi criticada, inclusive, por terem escolhido para ela, a denominação *universidade*, uma vez que a instituição nem sequer abrangia a universalidade de escolas técnicas (ABE, PARECER, 1934). Nessa perspectiva, questionou-se: “por que razão não lhe foram igualmente subordinadas, entre outras, a Escola Nacional de Belas Artes e a Faculdade de Farmácia? Pois, então, os cursos de Arquitetura e de Farmácia não serão, porventura, igualmente técnicos?” (ABE, PARECER, 1934, p. 4). Exigiam-se justificativas e respostas que, talvez, nunca tenham chegado.

Esse modelo de organização foi contestado, também, com a justificativa de que não existiam, em outros países, universidades técnicas do mesmo gênero da que acabara de ser criada no Brasil (ABE, PARECER, 1934, p. 5). Segundo o Parecer da ABE (1934), terem invocado o exemplo da Escola Politécnica Federal de Zurique, para justificar a criação da Universidade Técnica no Brasil, era uma comparação infeliz, porque a instituição de Zurique, com seus numerosos objetivos, fora constituída por escolas especiais, que ministravam cursos livres de letras, de filosofia e de ciências matemáticas, naturais e econômicas, além de possuir “Escolas Normais para a formação de professores de ciências matemáticas, físicas e naturais, e por Escolas Técnicas para a formação de engenheiros civis, arquitetos, mecânicos, eletricitistas, químicos e agrônomos (ABE, PARECER, 1934, p. 5).

Entendeu-se que a Escola Politécnica de Zurique era uma verdadeira universidade, ao passo que a Universidade Técnica recém-criada era simplesmente uma reunião de Escolas Técnicas (ABE, PARECER, 1934). Parece que, passados cinco anos da publicação e divulgação, pela ABE, do inquérito *O Problema Universitário Brasileiro* (1929), os governantes ainda não tinham sido convencidos da importância e abrangência das especificidades do conceito de universidade moderna. Para os intelectuais que se engajaram no desenvolvimento da universidade brasileira, não se tratava de apenas unir diversas faculdades, era preciso fomentar o desenvolvimento da formação superior técnico-científica, aliado à formação de professores e a todos os estudos realizados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

A ABE não encontrou um único modelo válido, entre as universidades existentes em diferentes países, para justificar o modo pelo qual o governo brasileiro organizou a Universidade Técnica. O mais preocupante para a Associação era o fato de que, com a anexação da Escola Politécnica à Universidade Técnica recém-criada, se desfalcaria a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) de um de seus institutos de maior prestígio. Nesse sentido, lembrou-se que foram nos anfiteatros da Politécnica que:

[...] por iniciativa da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE e sob a direção das figuras eminentes de Labouriau, Amoroso Costa e Tobias Moscoso, se realizaram os memoráveis Cursos de Extensão e Alta Cultura, que constituíram a mais eficiente propaganda para a instituição de uma universidade digna da capital da República (ABE, PARECER, 1934, p. 5).

Aconselhou-se o poder público no sentido de que não desmembrasse a Escola Politécnica da Universidade do Rio de Janeiro e, inclusive, que os laboratórios da escola fossem aproveitados nos cursos da Faculdade de Ciências e Educação, cuja organização definitiva não deveria mais ser adiada (ABE, PARECER, 1934, p. 5).

Por todas estas considerações a ABE julgou inconveniente aos interesses do país e da educação nacional a criação da Universidade Técnica (ABE, PARECER, 1934, p. 6). Ao que tudo indica, os proponentes do parecer esperavam que o governo encontrasse uma fórmula capaz de integrar à Universidade do Rio de Janeiro, as faculdades técnicas, escolas e institutos que formariam a Universidade Técnica.

Vê-se que persistia nos ideais dos abeanos comprometidos com o desenvolvimento da universidade brasileira, a concepção defendida pelos intelectuais Alcides Bezerra, Roquette Pinto, Coryntho da Fonseca e Azevedo Sodré, no inquérito da ABE, quando, ao citarem o jargão de Cornell, fundador da Universidade de Ithaca (Nova York), defendiam a universidade em um sentido polivalente, ou seja, uma instituição na qual todos os indivíduos poderiam encontrar todo tipo de instrução, em todas as variedades de estudos (ABE, INQUÉRITO, 1929). Uma universidade com seu significado associado à ideia de diversidade de alunos e cursos, de corporação democratizante, em que seria possível ensinar as diferentes ciências e reunir, em um mesmo edifício, todos os docentes e discentes da educação universitária, para formar uma elite intelectual, de onde sairiam profissionais liberais eficientes e éticos e todos aqueles cujo exercício da profissão exigia altos estudos e conhecimentos científicos.

Esta era uma concepção de universidade complexa para se realizar a curto prazo no Brasil, mas refletia o anseio pela universidade moderna. Sabe-se que,

naquele contexto, conforme destacou o abeano Azevedo Sodré (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 92), até as universidades que já existiam nos países cultos, mesmo aquelas que se encontravam intimamente presas às velhas tradições, manifestavam a necessidade de se modificar, para se adaptarem à sociedade moderna.

Por outro lado, ao tomarmos as palavras como *atos de fala*, com potencial para gerar ações concretas quando os efeitos da declaração alcançam terreno fértil, vê-se que esse repertório discursivo fazia parte de uma estratégia congênere à usada na produção e na interpretação das leis, ou seja, a prospectividade. Nesse sentido, o intento era criar retoricamente o futuro possível e desejável à universidade brasileira, para ser possível melhorar as propostas e decisões governamentais, incluindo-se no discurso a exposição de como as diferentes condições poderiam ser mudadas a partir da implementação de políticas e ações. Um discurso legitimado pela elite intelectual da ABE que, dotado de potencial para ser assimilado socialmente como um preceito inquestionável, servia como um veículo normativo adequado à introdução e à assimilação da concepção de universidade moderna e democrática imprescindível à preparação da nação brasileira para o futuro.

Passados quase três anos do parecer desfavorável da ABE em relação à criação da Universidade Técnica, pode-se dizer que a Associação venceu. A 13 de janeiro de 1937, a Lei nº 378 (BRASIL, 1937a), que deu nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública, no seu art. 34, decretou a reunião da Universidade do Rio de Janeiro e da Universidade Técnica Federal, para formar a Universidade do Brasil. Em 5 de julho de 1937, com a Lei nº 452 (BRASIL, 1937b), que instituiu a UB, a Escola Politécnica passou a denominar-se Escola Nacional de Engenharia, atualmente Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

3 AÇÃO DE ESPECIALISTAS EDUCACIONAIS EM PROL DO ENSINO SUPERIOR

3. 1 Universidade planejada e a concretização possível

A política educacional do início da República foi marcada pela atuação de Benjamin Constant (1890-1891) e o surgimento de escolas superiores livres. Este fenômeno ocorreu, em grande medida, pela necessidade de aumentar o suprimento de indivíduos dotados de alto grau de escolaridade, o que resultou no aumento quantitativo de escolas superiores.

Enquanto isso, a premência de criação de uma universidade no Brasil foi defendida, em 1889, pelo médico Luiz Pereira Barreto. Essa iniciativa não teve êxito, por conseguinte, ocorreram outras. De acordo com Campos (2008):

[...] em 1892, Rocha Pombo organizou o projeto de uma universidade no Paraná; em 1903, Azevedo Sodré defendeu a ideia de criar quatro universidades no Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo e Recife; em 1904, Rodrigues Lima e, em 1905, Erico Coelho retomaram a proposta de Azevedo Sodré, mas não efetivaram seus projetos (CAMPOS, 2008, p. 22).

Foi no período da gestão do Ministro da Justiça e Negócios Interiores Rivadávia Corrêa (1910 a 1914), que se realizou uma das mais ousadas reformas da educação escolar (CUNHA, 1986). Segundo Campos (2008), as reformas de Benjamin Constant, em 1891 e de Rivadávia Corrêa, em 1910, juntas estabeleceram mais de vinte e sete escolas superiores orientadas para as áreas de formação técnica.

Por mais que a criação da universidade no Brasil continuasse sendo postergada, com a Lei Rivadávia Corrêa, implementada no dia 5 de abril de 1911, pelo Decreto nº 8.659 (BRASIL, 1911), adotou-se a desoficialização e a liberdade de ensino no país, retirando do governo federal o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Assim, surgiram a Universidade Livre de São Paulo, em 1911, e a Universidade do Paraná, em 1912.

A Universidade do Paraná, fundada por iniciativa de Víctor Ferreira do Amaral e Silva, Nilo Cairo, Pamphilo de Assumpção, Hugo Simas, Flávio Luz, Chichorro Júnior, Ernesto Canac, Fernando Moreira, Manoel Miranda Rosa e Euclides Beviláqua, a 19 de dezembro de 1912, deu início às suas aulas com 97 alunos e 29 professores, realizadas em um sobrado da Rua Comendador Araújo, n.º 42, em Curitiba (GLASER, 1988).

Contudo, a 18 de março de 1915, o Decreto Federal nº 11.530 (BRASIL, 1915) determinou que as instituições de ensino superior só poderiam ser equiparadas a estabelecimentos oficiais se fossem localizadas em cidades que tivessem, no mínimo, cem mil habitantes e cinco anos de funcionamento. O decreto provocou o fechamento da Universidade Livre de São Paulo, em 1917, e, também, da Universidade do Paraná, visto que Curitiba possuía apenas sessenta e seis mil habitantes à época. Por imposição do governo federal, em 1918, a instituição paranaense foi desmembrada, com a separação de suas faculdades de Direito, Engenharia e Medicina. Todavia, os fundadores desta instituição criaram uma estratégia: reformar os estatutos da universidade, conforme a lei determinava, mas mantendo as faculdades unidas em um mesmo edifício, sob uma única diretoria, fato que, segundo Wachowicz (2006), consolidou a representação popular de Curitiba como cidade universitária. Importa destacar, ainda, que a universidade em nenhum momento deixou de funcionar. Apesar da separação temporária das suas faculdades, da frente de seu “edifício, desde o princípio até os dias atuais, nunca foi apagado o nome Universidade do Paraná” (FARIA, 2021, p. 41).

Na década de 1920, a despeito das fortes críticas por parte dos intelectuais da SETS da ABE, deu-se a prática de agregação de faculdades como princípio de formação de universidades no Brasil, por decreto federal. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1920 justamente pela união de três faculdades e, na sequência, a Universidade de Minas Gerais (UMG)⁹², em 1927, foi formada por iniciativa estadual nos mesmos moldes da primeira.

Em 1928, consciente da necessidade de esforços e dos desafios futuros da universidade, a liderança da UMG – representada pelo reitor Mendes Pimentel⁹³ e por

⁹² O projeto de criação da Universidade de Minas Gerais (UMG), encaminhado ao Legislativo no dia 11 de agosto de 1927, teve sua proposição preparada por Francisco Mendes Pimentel, que seria escolhido como o seu primeiro reitor, pelo presidente do Estado de Minas Gerais, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada. A Lei estadual nº 956 (MINAS GERAIS, 1927), sancionada no dia 7 de setembro do mesmo ano, reunia em regime universitário a Faculdade de Direito, a Escola de Odontologia e Farmácia, a Escola de Engenharia e a Faculdade de Medicina. O Conselho Universitário da UMG foi o único a conferir resposta coletiva ao inquérito da ABE, realizado em 1928, sobre o problema universitário brasileiro.

⁹³ Francisco Mendes Pimentel (Rio de Janeiro, 1869 – Rio de Janeiro, 1957). Diplomou-se em 1889, na Faculdade de Direito de São Paulo. Ingressou na política em 1894, quando se elegeu deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro. Em 1898, tornou-se professor de Geografia no Ginásio Oficial. Em 1901, tornou-se catedrático de Direito Criminal da Faculdade Livre de Direito. Em 1927, tornou-se o primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais (PINHEIRO, [20-?]). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PIMENTEL,%20Francisco%20Mendes.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

Francisco Brant⁹⁴, João Ladeira de Senna⁹⁵, Agnello de Macedo⁹⁶, Roberto de Almeida Cunha⁹⁷ e Milton Braga⁹⁸, membros do Conselho Universitário da instituição –, apoiou o movimento realizado pela SETS, em favor da universidade voltada ao desenvolvimento científico.

Mesmo com o crescente apoio de intelectuais a favor do avanço da universidade brasileira, a ABE sofreu perdas significativas em seu quadro social. Uma delas foi marcada pelo desastre de avião ocorrido em dezembro de 1928, que vitimou Labouriau, Tobias Moscoso e Amoroso Costa, alguns dos intelectuais mais engajados na defesa da pesquisa científica na educação superior universitária. Também impactou a Associação o deslocamento de alguns de seus membros para a Federação Nacional das Sociedades de Educação (FNSE), fundada em julho de 1929 sem o apoio da ABE (CARVALHO, 1998) e, posteriormente, o suicídio de Vicente Licínio Cardoso, em julho de 1931.

Com a morte de Labouriau, principal fundador do Partido Democrático do Distrito Federal (PDDF), a posição de Fernando Magalhães, seu opositor na ABE e um dos fundadores do Partido Democrático Nacional (PDN), se consolidou na

⁹⁴ Francisco Brant (Diamantina (MG), 1866 – Belo Horizonte (MG), 1957). Em 1889, diplomou-se na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi, por quatro anos, juiz substituto na sua cidade natal, a seguir, Juiz de Direito em Teófilo Otoni. Lecionou Direito Penal em 1913, Processo Civil e Comercial, em 1920, e Direito Constitucional e Processo Civil, em 1921. Em 1921, foi promovido a catedrático de Teoria e Prática do Processo Criminal e, em 1932, catedrático de Direito Penal Comparado. Exerceu longo mandato de Reitor da Universidade de Minas Gerais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, [20-?]). Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjg6fvt-L-AhXtBbkGHRKqCnYQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Frevista.direito.ufmg.br%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fview%2F1460%2F1389&usq=AOvVaw3QfG47-GrS47Sxj7VLAHo>. Acesso em: 13 maio 2023.

⁹⁵ João Ladeira de Senna. Professor da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Belo Horizonte (MG) e diretor da instituição de 1926 a 1932 e de 1941 a 1944. Foi membro do conselho universitário da Universidade de Minas Gerais, membro da Associação Mineira de Farmacêuticos, vice-presidente e representante do estado de Minas Gerais no Segundo Congresso Brasileiro de Farmácia, realizado na cidade de São Paulo (SP), em 1928. (GUERREIRO, 2020; SEGUNDO... Correio Paulistano (SP), 11 ago. 1928, p. 1; SEGUNDO... Correio Paulistano (SP), 12 set. 1928, p. 7).

⁹⁶ Agnello de Macedo. Engenheiro e professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte (MG) (O Paiz, 20 abr. 1922, p. 2), (O Paiz (RJ), 9 nov. 1922, p. 4). Foi membro do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais, em 1928 (ABE, Inquérito, 1929).

⁹⁷ Roberto de Almeida Cunha (São João del Rei (MG), 1890 – 1958). Diplomou-se médico em 1914, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Fez a sua tese de doutoramento no Instituto de Manguinhos, onde trabalhava, sob a supervisão do entomologista Arthur Neiva. Em 1917, foi contratado como substituto para a Cadeira de Histologia e Anatomia Patológica e, em 1919, nomeado para a Cadeira de Microbiologia da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte. Participou ativamente da criação da Universidade de Minas Gerais (ALMEIDA, Academia Mineira de Medicina, [20-?], não p.). Disponível em: <http://www.acadmedmg.org.br/ocupante/cadeira-33-patrono-roberto-de-almeida-cunha/>. Acesso em: 13 maio 2023.

⁹⁸ Milton Braga foi membro do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1928.

Associação, o que facilitou “a petrificação da imagem da ABE como organização apolítica” (CARVALHO, 1998, p. 57).

Com a Revolução de 1930, segundo Carvalho (1998), o Conselho Diretor da ABE “passaria, gradativamente, a contar com novos integrantes, educadores vindos para a capital para exercer novas funções em novos postos da administração do país” (CARVALHO, 1998, p. 70). A relação da Associação com o Estado então se modificaria, funcionando “algumas vezes, como desdobramento do Ministério da Educação” (CARVALHO, 1998, p. 71).

Vê-se que, mesmo entre adesões e perdas de membros, a Associação se manteve dinamizadora das discussões e ações em prol da educação superior. Em outubro de 1931, Anísio Teixeira e Carneiro Leão foram eleitos presidentes da Associação e, em meados de 1932, o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros*⁹⁹ representou uma possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa científica e da universidade brasileira. Nesse contexto, a oposição dos católicos à Anísio Teixeira, os efeitos gerais do *Manifesto* e da formação do grupo dos pioneiros provocaram a saída do grupo católico da ABE. O debate livre de ideias dos primeiros anos da Associação não foi capaz de mudar as interpretações negativas, que associavam os pioneiros ao comunismo, do grupo confessional. Um exemplo dessa visão dos abeanos católicos nos primórdios da entidade, pode ser observado nas palavras de Othon Leonardos, em depoimento realizado em 1976. O intelectual, ao ser questionado sobre os primeiros anos da ABE, quanto à existência de oposição na Associação, e sobre como eram os debates, respondeu: “Havia oposição e muito interessante” (LEONARDOS, 1976, p. 71-72). Segundo o intelectual, na ocasião, os debates:

Eram realmente abertos. Tudo era aberto. Nós convidávamos essa gente que formava um grupo muito conservador, que era chamado de católico em oposição ao grupo liberal, que era chamado de comunista, embora não fosse. Não acredito que nenhum fosse comunista. Por exemplo, o Anísio Teixeira, que era um dos mais indicados como comunista, ele era formado na universidade de Columbia e o que ele era: é profundamente democrático (LEONARDOS, 1976, p. 71-72).

⁹⁹ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por ele e pelos educadores: Afrânio Peixoto, Sampaio Doria, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casanta, C. Delgado de Carvalho, Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Arminda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

Pode-se dizer que uma das diferenças entre parte dos abeanos católicos e os liberais se refere, por um lado, ao caráter conservador e à especial valorização dos católicos à educação secundária como elemento fundamental para a homogeneização cultural alicerçada na moral religiosa. Por outro lado, os liberais, especialmente os *Pioneiros* e aqueles ligados à SETS da ABE, defendiam um perfil inovador na organização e nos métodos pedagógicos, advogavam pela educação laica e a universidade pública como elementos indispensáveis ao progresso social, econômico, científico e cultural do Brasil. Estes últimos, quando tratavam do conceito *moral*, vinculavam-no à honestidade, ao trabalho, à disciplina, com vista ao bem-estar individual e social.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) – documento que marcou o momento em que um grupo dos renovadores da educação assumiu a liderança da ABE¹⁰⁰ –, algumas das lacunas observadas pelo grupo da SETS na universidade brasileira dos anos de 1920 continuavam a ser apontadas. Nesse documento, não só se declarou, mais uma vez, a incompletude da Universidade do Rio de Janeiro, como também se propuseram ações para suprir os elementos que, segundo os remanescentes da SETS, lhe faltavam desde a criação. Nesse sentido, os pioneiros indicaram a conformação de um novo instituto que completaria a estrutura da universidade:

Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 199).

Nessa perspectiva, defendeu-se o acesso do estudante à universidade de forma inteiramente gratuita, não somente na perspectiva de uma formação profissional técnica, mas, também, na de formar pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano. Para tanto, a organização da instituição precisava “desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das

¹⁰⁰ Em 1932, ocuparam a presidência da ABE os intelectuais Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Armanda Álvaro Alberto.

ciências e das artes” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 199). Ou seja, defendeu-se o que hoje se configura como as missões da universidade pública brasileira, estabelecidas no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): o ensino, a pesquisa e a extensão.

Em um cenário no qual se observou a ausência de base sólida para a educação secundária – posto que se afirmava que esta seria exclusivamente literária e impregnada pelo espírito enciclopédico, em que o pensamento ganhava em extensão o que perdia em profundidade –, considerou-se a pesquisa científica realizada na universidade o ponto arquimediano da instituição. Esta teria a capacidade de estimular e dominar qualquer outra função, com seu espírito de profundidade e universalidade, que imprimia à educação superior um caráter universitário e o constante aperfeiçoamento do saber humano (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

Para os pioneiros, naquele momento, a reorganização da universidade não era apenas necessária, mas urgente. Porque, para o grupo, ela deveria assumir um papel muito além daquele de mera formadora de profissionais. Assim, asseverou-se:

[...] quanto mais pensarmos que só com essas instituições, às 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.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 199).

Observa-se que a concepção que se tinha sobre o papel social da universidade incluía, de forma quase implícita, a função de remate de uma educação política democrática. Criar e difundir ideias políticas, sociais, morais e proporcionar eficiência à ação humana, respeitando as divergências de pensamentos, para combater a resignação e a alienação política; assim como a função de cultivar nos indivíduos a capacidade de análise sociopolítica baseada em princípios factíveis, foram considerados preceitos necessários à formação de uma elite à altura de suas responsabilidades de dirigente da nação.

No Manifesto dos Pioneiros considerou-se a universidade o ápice de todas as instituições educativas. A ela atribuiu-se uma função “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” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, p. 200). Mas essas elites, para desempenharem de forma integral a sua função social, deveriam ser completamente abertas às novas capacidades necessárias para o enfrentamento dos complexos problemas das sociedades modernas. Nessa acepção, acreditava-se que a universidade, elevando o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões e selecionando os mais capazes, oportunizaria às elites “força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 200).

Incluía-se, nessas elites, a dos professores de todos os graus da educação. Estes profissionais, cuja preparação era adquirida em estabelecimentos de ensino secundário, deveriam formar o seu espírito pedagógico “nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 200). Considerou-se a formação universitária dos professores, além de uma necessidade educativa, a única forma de elevar-lhes efetivamente a cultura.

Segundo os renovadores, uma nova política educacional e de base científica – que em outros países era fonte de prestígio –, tornara-se, no Brasil, um “plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo” (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, p. 202). Em outras palavras, o conservadorismo contido na ideologia nacionalista dificultava o avanço da renovação educacional brasileira.

A defesa do nacionalismo e da unidade nacional persistia nos discursos políticos conservadores. Na sessão inaugural do VII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1935, o Ministro da Educação Gustavo Capanema afirmou que a grande obra educacional brasileira devia se inspirar: na *pátria una*, cuja preservação exigia *humildade, desinteresse e devoção*; na *latinidade* de *raízes morais e intelectuais*; na *conservação da família*, como instituição representante da prática do *respeito mútuo* para a preparação da *vida social*; e na *liberdade*, no sentido de

respeitar as *consciências livres*, mas, contraditoriamente, mantendo, por um lado, a *disciplina*, e, por outro, a *ordem*, para evitar as *exposições de instintos, individuais ou coletivos*, que supostamente gerariam *desordem* e *anarquia* (ABE, VII CNE, 1935, p. 17-18). Uma liberdade dentro da ordem e da disciplina convenientes ao governo.

Em contrapartida, para os *pioneiros*, educação e democracia cooperavam para a formação de uma grande nação:

Não são, de fato, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos princípios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de profundas transformações no regime educacional: as únicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democrática, utilizada como um princípio de desagregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia criadora, de solidariedade social e de espírito de cooperação (AZEVEDO *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,, 1932, p. 203).

No entendimento dos *pioneiros*, a democracia – com o seu programa de muitos direitos e deveres – era o caminho político que o Brasil devia seguir. Entre os esforços do Estado democrático, o que merecia maior dedicação era a educação porque, para este grupo de intelectuais, ela trabalha para criar no cidadão a consciência de si e de seu destino, além de cultivar na sociedade a consciência nacional em sintonia com a consciência humana.

Dois anos após a agitação causada pela defesa de novas teorias educacionais expostas no manifesto de 1932, assinado por 26 intelectuais, com a promulgação da segunda Constituição Republicana e a eleição, pelo Congresso, de Getúlio Vargas como Presidente da República, esperava-se que a democracia liberal fosse instituída no país, mas esta expectativa não se sustentou. Logo a seguir, as tendências autoritárias recuperaram as suas forças e o clima político propiciou, em 1937, a implementação da ditadura do Estado Novo.

Entre o final de 1935 e o início de 1936, vários civis e militares foram presos no país. Entre eles encontravam-se os abeanos Arminda Álvaro Alberto, proprietária da Escola Regional de Meriti, e seu companheiro Edgar Sussekund de Mendonça, ambos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Após as tentativas de organização universitária pouco inovadoras dos anos de 1920, com a revolução de 1930, diversos estados criaram universidades, mas elas, do mesmo modo que a URJ, não passavam de confederações de faculdades isoladas, agregadas por efeito de lei. No entanto, duas exceções foram notadas. Uma delas, na

Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, com a criação de uma Faculdade de Educação, uma Faculdade de Ciências e outra de Filosofia e Letras, um Instituto de Arte e uma Faculdade de Economia Política e Direito. A outra, na Universidade de São Paulo, em 1934, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Para ambas foram trazidos renomados professores da Europa.

A criação da Universidade de São Paulo (USP), a exemplo da sua congênere, a Universidade do Distrito Federal (UDF), estruturada no mesmo período, resultou de um movimento amplo, surgido no seio da intelectualidade brasileira, na década de 1920, que se propunha ultrapassar a tradição do ensino superior meramente profissional. Este movimento, embora forte, não foi suficiente para consolidar uma nova tendência nacional, mas serviu para reforçar a necessidade de outros saberes além daqueles de caráter prioritariamente técnicos e profissionais. Apesar das dificuldades de toda ordem, conseguiu-se, nesse período, trazer do exterior alguns professores estrangeiros e, assim, dar início a atividades de pesquisa no âmbito da ciência institucionalizada na universidade. Conforme Paim (1981), a criação da USP foi uma contribuição decisiva à institucionalização da pesquisa na universidade brasileira, notadamente no que se refere à física, oportunizada, em especial, pela ação do professor Gleb Wataghin. No mesmo sentido, atuaram grupos de pesquisa voltados à biologia e à química.

A USP representou, segundo Florestan Fernandes (1984, p. 27), “um enorme avanço cultural”. Mas, um avanço não absorvido “pelas unidades autônomas que entraram artificialmente em sua composição, e que exigiu a mutilação expiatiiva do seu verdadeiro núcleo dinâmico, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (FERNANDES, 1984, p. 27). Por isso, por ocasião do cinquentenário da USP, o autor destacou a importância de se fazer um balanço das perspectivas da instituição, visto que: “Uma sociedade em crise leva a crise para todas as instituições-chave” (FERNANDES, 1984, p. 27). Florestan Fernandes afirmou também que: “As situações mudam, os equilíbrios de poder se deterioram e se refazem, as exigências das situações novas impõem novos caminhos e novos fins” (FERNANDES, 1984, p. 27). Nessa perspectiva, com a Reforma Universitária de 1969/1970, alguns cursos da FFCL foram deslocados. A partir desse *núcleo dinâmico* constituíram-se novos institutos, faculdades e escolas. Em 1969, a FFCL passou a ser intitulada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) (USP, Jornal USP, [20-?], não p.).

No contexto de criação da UDF, com relação à presença de professores estrangeiros, segundo Mendonça (2002), o número foi menor que o da USP, porque uma:

[...] plêiade de intelectuais nativos – escritores, artistas (o núcleo inovador de 1922) e cientistas (pioneiros, geralmente autodidatas egressos das escolas superiores tradicionais), tanto no domínio das ciências humanas e sociais, quanto no das ciências naturais e exatas – foram convocados para tarefas de ensino e pesquisa e aderiram entusiasmadamente à empreitada (MENDONÇA, 2002, p. 37).

A UDF, instituída pelo decreto municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935 (RIO DE JANEIRO, 1935), na cidade do Rio de Janeiro (Distrito Federal), durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, se deu especialmente devido ao esforço do abeano signatário do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, Anísio Teixeira, que se destacou no engajamento da educação superior ao projetar a instituição. O intelectual, diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, assumiu a Secretaria de Educação, a convite de Pedro Ernesto, permanecendo nessa função de outubro de 1931 a dezembro de 1935. O projeto universitário de Anísio Teixeira organizava a UDF conforme os ideais defendidos pelo grupo de intelectuais ligados à SETS da ABE e pelos Pioneiros da Educação Nova: uma instituição eminentemente comprometida com o desenvolvimento dos *altos estudos*, da pesquisa científica e da formação superior de professores.

A presença de Anísio Teixeira nas Conferências Nacionais de Educação (CNEs), especialmente a partir da III CNE, na qual o intelectual representou o estado da Bahia¹⁰¹, agregou força à Associação, no que se refere aos debates, aos projetos e às ações em prol da educação nacional.

A mediação do intelectual no campo político em favor dos projetos da ABE pode ser percebida, também, na realização do VII Congresso Nacional de Educação (VII CNE), em 1935, dedicado às discussões em torno da Educação Física. Afrânio Peixoto, então presidente em exercício da ABE, solicitou, por intermédio de Anísio Teixeira, que fosse feita uma consulta a Pedro Ernesto, prefeito do Distrito Federal, sobre a possibilidade de realização do congresso no Rio de Janeiro. Segundo Oliveira e Silva (2000), a resposta do prefeito foi a aceitação, seguida de providências governamentais. Anísio Teixeira integrou a comissão executiva e o VII CNE foi

¹⁰¹ O Estado da Bahia exerceu forte influência na política educacional brasileira. Além do pioneirismo na instalação, no século XIX, das escolas superiores de Medicina e de Direito, a trajetória de Anísio Teixeira retrata essa importância.

inaugurado no Teatro Municipal, sob a presidência de Getúlio Vargas, Presidente da República, e do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, evidenciando, mais uma vez, a proximidade entre a ABE e o Estado.

Segundo Pedro Ernesto, foi o sentimento de dever para com a educação que o levou, também, a assinar o decreto que instituiu a Universidade do Distrito Federal (ABE, VII CNE, 1935, p. 20). Para ele, esta universidade, em que se promovia e criava a cultura, era “o fecho de toda a obra contínua e sistemática que procurou realizar o governo revolucionário do Distrito Federal” (ABE, VII CNE, 1935, p. 21). Nas suas palavras: “Toda a educação é, por sua natureza, obra para o futuro. As casas que preparam o futuro são, entretanto, as universidades” (ABE, VII CNE, 1935, p. 21).

Mendonça (2002) também assevera que a UDF se propôs a assumir o objetivo de se constituir como uma instituição de cultura. Essa era a “preocupação nuclear que deveria nortear o ensino desenvolvido em todas as escolas – a saber, Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes” (MENDONÇA, 2002, p. 24).

Para Anísio Teixeira (1962), a função da universidade é única e exclusiva. Ela deve “formular intelectualmente a experiência humana sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva” (TEIXEIRA, 1962, não p.). O intelectual abeano almejava para o Brasil escolas que educassem, formassem atitudes, cultivassem aspirações, preparassem o indivíduo para a civilização complexa, técnica e industrial, em permanente mutação (TEIXEIRA, 1959). Nos termos de Anísio Teixeira:

A cultura brasileira se ressentia, sobretudo, da falta de quadros regulares para a sua formação. Em países de tradição universitária, a cultura une, socializa e coordena o pensamento e a ação. No Brasil, a cultura isola, diferencia, separa. E isso, por quê? Porque os processos para adquiri-la são tão pessoais e tão diversos, e os esforços para desenvolvê-la, tão hostilizados e tão difíceis, que o homem culto, à medida que se cultiva, mais se desenraíza, mais se afasta do meio comum, e mais se afirma nos exclusivismos e particularismos de sua luta pessoal pelo saber (TEIXEIRA, 1962, não p.)

De acordo com Darcy Ribeiro (1969), a Universidade do Distrito Federal (UDF) lançou no mundo cultural nomes que se afirmaram como alguns dos mais expressivos na vida intelectual brasileira, tais como Gilberto Freyre, Artur Ramos, Anísio Teixeira, Hermes de Lima, Alcides da Rocha Miranda e Prudente de Moraes Netto, contudo:

[...] logo foi vítima do ambiente político que preparava a ditadura do Estado Novo, como suspeita de ser portadora de germens de subversão da ordem social, que a vida posterior de homens como os que acima citamos, como

alguns de seus fundadores iria, por inteiro, desmentir, sem que, porém, isso tivesse a força de fazer reviver, durante tantos anos, aquela que foi a primeira esperança autêntica da universidade brasileira (RIBEIRO, 1969, p. 240-241).

Os *gérmenes* que se temiam, com relação à UDF, eram sobressaltos que assombravam o imaginário daqueles que confundiam a defesa de uma educação democrática e igualitária com a disseminação de concepções que, presumidamente, colocariam em risco o domínio das elites conservadoras e autoritárias que marcaram a história da República.

Em 1935, a luta contra o fascismo se expressava em diversos comícios e era visível a ascensão de movimentos de massas. As classes dominantes e setores de direita das camadas médias, sentindo-se ameaçados, apoiaram o congresso na aprovação da Lei de Segurança Nacional, utilizada para refrear os sindicatos de trabalhadores e o movimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL)¹⁰², organização política de âmbito nacional que tinha o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo no Brasil, criada em março de 1935 e fechada, por decreto, em julho do mesmo ano.

Nesse período, intensificaram-se não somente as perseguições e as prisões aos membros da ANL, como também, a “todos os que fossem definidos pelo chefe de polícia, Filinto Muller, como simpatizantes” (CUNHA, 1986, p. 245). Assim, foram presos numerosos liberais, outros, como forma de represália, perderam os cargos públicos que ocupavam, entre eles, Anísio Teixeira, diretor de Instrução da Prefeitura do Distrito Federal (RJ), que foi levado à renúncia no final de 1935. O ambiente autoritário da política brasileira fez com que o intelectual se afastasse da vida pública durante o período do Estado Novo (1937-1945).

No dia 2 de dezembro de 1935, em meio às pressões políticas que o prefeito Pedro Ernesto sofria, Anísio Teixeira, em carta endereçada a ele, declarou: “[...] pude perceber que a minha permanência na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal constitui embaraço político para o governo de vossa excelência. Reiterei,

¹⁰² A Aliança Nacional Libertadora foi uma organização política de âmbito nacional fundada em março de 1935, com o objetivo de combater o fascismo e o imperialismo no Brasil. Foi articulada por um grupo de intelectuais e militares em reação ao crescimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) e constituiu uma frente que reuniu socialistas, comunistas, católicos e democratas. Seu diretório nacional provisório foi composto por Herculino Cascardo (presidente), Amoreti Osório (vice-presidente), Francisco Mangabeira, Roberto Sisson e outros. Luís Carlos Prestes era seu presidente de honra. Em julho de 1935, foi fechada por ordem do presidente Getúlio Vargas, com base na Lei de Segurança Nacional (LSN), mas continuou a atuar na clandestinidade até a eclosão do Levante Comunista em novembro do mesmo ano. Com a repressão que se seguiu, foi inteiramente desarticulada. (ANL, [20-?]). Disponível em: <https://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/alianca-nacional-libertadora-anl>. Acesso em: 12 dez. 2022.

imediatamente, o meu pedido de demissão” (TEIXEIRA, 1935 apud LIMA, 1978, não p.). Conduzir-se dentro dos parâmetros da Constituição era o caminho que o intelectual buscava trilhar. Nesse sentido, ele afirmou:

Renovo a declaração, porque não me é possível aceitar agora a minha exoneração sem a ressalva de que ela não envolve, de modo algum, a confissão, que se poderia supor implícita, de participação, por qualquer modo, nos últimos movimentos de insurreição ocorridos no país. Não sendo político e sim educador, sou, por doutrina, adverso a movimentos de violência, cuja eficácia contesto e sempre contestei. Toda a minha obra, de pensamento e de ação, aí está para ser examinada e investigada, exame e investigação que solicito, para que se lhe descubram outras tendências e outra significação, senão as de reconhecer que o progresso entre os homens provém de uma ação inteligente e enérgica, mas pacífica.

Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação, no sentido largo do termo. Por isso mesmo, constrange-me, nesta hora, ver suspeitada a minha ação de educador e toda a obra de esforço e sacrifício realizada no Distrito Federal, obra que possuía a intenção profunda e permanente de indicar o rumo a seguir para se resolverem as tremendas perplexidades do momento histórico que vivemos.

Lavro contra tal suspeição o meu protesto mais veemente, parecendo-me que tem ela mais largo alcance que a minha pessoa, porque importaria em não se reconhecer que progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções. Se, porém, os educadores, os que descreem da violência e acreditam que só as ideias e o seu livre cultivo e debate, é que operam, pacificamente, as transformações necessárias, se até esses são suspeitados e feridos e malsinados nos seus esforços - que outra alternativa se abre para a pacificação e conciliação dos espíritos?

Conservo, em meio de toda a confusão momentânea, as minhas convicções democráticas, as mesmas que dirigiram e orientaram todo o meu esforço, em quatro anos de trabalhos e lutas incessantes, pelo progresso educativo do Distrito Federal, e reivindico, mais uma vez, para essa obra que é do magistério do Distrito Federal, e não somente minha, o seu caráter absolutamente republicano e constitucional e a sua intransigente imparcialidade democrática e doutrinária (TEIXEIRA, 1935 apud LIMA, 1978, não p.).

Apesar da saída de Anísio Teixeira da Secretaria Municipal de Educação, que se deu seis meses após o início dos cursos da UDF, da demissão do primeiro reitor Afrânio Peixoto e de boa parte do quadro docente, esta universidade sobreviveu até o início de 1939. Mas a caça às bruxas que se seguiu após o levante de 1935, acarretou a deposição e prisão do prefeito Pedro Ernesto (MENDONÇA, 2002). O empenho do grupo de intelectuais professores da UDF não foi suficiente diante da escassez de apoio político. No dia 20 de janeiro de 1939, durante o Estado Novo, a UDF foi extinta pelo Decreto-Lei nº 1.063 (BRASIL, 1939a), assinado pelo então ministro Gustavo Capanema e pelo presidente Getúlio Vargas.

Com a intenção de transformar a universidade em uma instituição modelar, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) fora reorganizada e transformada em

Universidade do Brasil (UB)¹⁰³. Para a UB foram transferidos, em abril de 1939, alguns professores e cursos da extinta UDF, com exceção dos cursos de Educação. Pode-se dizer que essa interrupção na formação de professores de nível superior dificultou, na ocasião, o acesso dos professores à universidade.

A influência da força conservadora exercida sobre a política brasileira do período e a consequente oposição a Anísio Teixeira podem ser percebidas a partir de uma carta endereçada a Gustavo Capanema por Alceu Amoroso Lima (pseudônimo Tristão de Athayde), em 16 de junho de 1935, quando o intelectual revelou a inquietação dos católicos, com relação a Anísio Teixeira e a criação da UDF:

O espetáculo do Brasil de hoje ofereceu-nos ontem a oportunidade de algumas considerações, que sou levado a repetir-lhe por carta [...] A recente fundação de uma universidade municipal, com a nomeação de certos diretores de Faculdades, que não escondem suas ideias e pregações comunistas, foi a gota d'água que fez transbordar a grande inquietação dos católicos. Para onde iremos, por esse caminho? Consentirá o governo em que à sua revelia, mas sob a sua proteção, se prepare uma geração inteiramente impregnada dos sentimentos mais contrários à verdadeira tradição do Brasil e aos verdadeiros ideais de uma sociedade sadia? Eis porque lhe escrevo estas linhas, resumindo nossa conversa de ontem, para lhe dizer da grande inquietação que nos assalta nesta hora, e do que esperamos do patriotismo dos nossos dirigentes para a defesa do patrimônio moral do Brasil e do seu futuro como nacionalidade cristã (LIMA, Carta a Capanema, 1935).

Segundo a carta, os católicos esperavam do governo uma atitude mais enérgica de repressão ao comunismo e apontava a importância de se “organizar a educação e entregar os postos de responsabilidade, nesse setor importantíssimo, a homem de toda confiança moral e capacidade técnica (e não a sectários, como o

¹⁰³ Art. 1º Ficam transferidos para a Universidade do Brasil os estabelecimentos de ensino que compõem a Universidade do Distrito Federal, ora mantida pela Prefeitura do Distrito Federal.

Parágrafo único. Ficam excluídos dos estabelecimentos de que trata este artigo o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários, o curso de orientadores de ensino primário, o curso de administradores escolares e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação.

Art. 2º A Faculdade de Filosofia e Letras, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Política e Economia e os cursos transferidos da Faculdade de Educação serão incorporados à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

Art. 3º Os cursos que compõem o Instituto de Artes serão incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música.

Art. 4º Os professores catedráticos efetivos, pertencentes aos cursos transferidos, serão aproveitados pelo Governo Federal em cargos da mesma natureza na Universidade do Brasil.

Parágrafo único. Até que se realize o aproveitamento, os professores catedráticos de que trata este artigo terão todos os seus direitos garantidos perante a Prefeitura do Distrito Federal.

Art. 5º Os alunos regularmente matriculados nos cursos transferidos serão admitidos a continuar normalmente os seus estudos na Universidade do Brasil, nos cursos por esta mantidos.

Art. 6º A Prefeitura do Distrito Federal porá, provisoriamente à disposição do Ministério da Educação instalações em edifício adequado para o funcionamento dos cursos transferidos, até que sejam montadas pelo Governo Federal, para estes cursos, as instalações próprias.

Art. 7º Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, operando-se de fato a transferência na data em que, para este efeito, for assinado o necessário termo entre o Ministro da Educação e o Prefeito do Distrito Federal. (BRASIL, 1939a).

Diretor do Departamento Municipal de Educação)” (LIMA, Carta a Capanema, 1935). Nesse caso, o referido secretário perigoso era Anísio Teixeira.

Nota-se que a corrente conservadora contrária à UDF prevaleceu na decisão do então Ministro da Educação, quando este se moveu no sentido de extinguir a instituição concebida por Anísio Teixeira. Notoriamente, uma das características principais da gestão educacional de Gustavo Capanema foi o seu vínculo com os setores conservadores da Igreja Católica brasileira (SCHWARTZMAN, 1985).

Contudo, o conflito de caráter ideológico que contrapunha os postulados de Anísio Teixeira e de Alceu Amoroso Lima, não correspondia a uma total oposição, uma vez que ambos defendiam, ainda que de maneiras distintas, o crescente papel do Estado no controle e estímulo da educação nacional (SCHWARTZMAN, 1985).

Em 1984, o abeano Paschoal Lemme destacou as mudanças de Alceu Amoroso Lima ao longo de sua trajetória no campo educacional entre as décadas de 1930 e 1960:

Alceu Amoroso Lima, o Tristão de Ataíde da crítica literária, líder católico mais importante naquela luta entre as duas concepções de vida e educação [em 1933-1934] e que, nos últimos anos de sua admirável existência, tornou-se um verdadeiro símbolo da resistência contra o terror e todos os desmandos desencadeados sobre o povo brasileiro pelo golpe de Estado de 1 de abril de 1964, tendo mesmo cunhado a expressão ‘terrorismo cultural’, que definiu com extrema precisão a repressão violenta que os corifeus de 64 exerceram sobre a cultura, a educação e o ensino no país (LEMME, 2004, p. 139).

Segundo Paschoal Lemme, no ano de 1973, Alceu Amoroso Lima concedeu uma entrevista ao jornalista Medeiros Lima, sobre o período da elaboração da Constituinte de 1934. Perguntou-lhe o entrevistador:

Nessa fase de sua vida a que estamos nos referindo, o senhor desempenhou uma atuação importante, não só com relação ao apostolado católico como fora dele. Coube-lhe, por exemplo, combater o plano de reforma da educação no Brasil, liderado na época por Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lourenço Filho e outros autores de um manifesto que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros. Não havia aí, de sua parte, o mesmo espírito de intolerância e de dogmatismo que posteriormente viria a condenar em muitos católicos de hoje? (LEMME, 2004, p. 139-140).

Ao que Alceu Amoroso Lima respondeu:

O senhor tem toda a razão. Em 1932, quando foi lançado o Manifesto, vinha eu de minha recente conversão com todo o ímpeto de cristão, senão novo, pelo menos revertido às suas raízes. Daí certas posições extremadas dos debates pedagógicos. O mesmo sucedeu, mas em sentido oposto, com dois ou mesmo três dos mais destacados líderes dessa ‘revolução pedagógica’, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e mesmo Everaldo Backheuser, pouco mais tarde convertido ao catolicismo. Mais de uma vez, no Conselho de

Educação, de que fizemos parte (e no qual foi feita uma imperdoável injustiça a Lourenço Filho, quando não foi confirmado ao ser transformado, pelo menos em nome, do Conselho Nacional em Conselho Federal), conversei com aqueles dois ilustres ex-adversários no plano pedagógico – eles adeptos da chamada ‘escola nova’ e eu seu contraditor – a respeito de um cruzamento de caminhos. Eu reconhecia cada vez mais a necessidade de uma metodologia pedagógica baseada na liberdade e na autodeterminação do aluno, bem como na importância dos fatores sociológicos e ambientais, enquanto eles se tornavam cada vez mais convictos, por experiência própria, da importância dos valores espirituais e da formação da personalidade individual, isto é, da promoção humana como sendo um objetivo precípuo da tarefa educativa. Cruzamo-nos a meio do caminho. Acabei grande amigo de ambos, reconhecendo a importância ‘democrática’ da educação que ambos sempre haviam promovido.

Aliás, o Conselho de Educação foi sempre, nos trinta e cinco anos em que pertenci a ele, um exemplo de ecumenismo pedagógico. [...] A intolerância de 31, mais da minha parte que da deles, tinha felizmente desaparecido. A vida é uma insubstituível experiência de sabedoria. [...] O horror ao fanatismo tem sido mesmo, creio eu, uma das maiores lições que os vívidos 80 anos me têm dado. [...] Assim como a Revolução de 30 me separou de Anísio Teixeira, que deixava a Igreja Católica quando eu nela ingressava, a de 64 terminaria por nos reunir, embora na verdade tenha sido a experiência e a meditação que acabou por nos aproximar. Compreendemos ambos que a verdade é muito mais complexa e acolhedora do que os sectarismos (LIMA apud LEMME, 2004, p. 140).

À parte as históricas dissensões e/ou concordâncias entre intelectuais, pode-se perceber que a consolidação do Ministério da Educação e Saúde, como principal agente do processo de desenvolvimento da educação superior a partir de 1934, esteve especialmente ligada aos interesses do grupo católico que, conquistando a simpatia dos governantes, buscou assegurar privilégios e, ao mesmo tempo, pressionar o Estado para destituir os membros de grupos considerados concorrentes. Esta forma de interferência, de pressão política sobre o modo de gestão e de organização da instituição educacional superior, contribuiu diretamente para a dissolução da UDF. A extinção da UDF foi, segundo Fávero (2008, p. 175), “tramada, inclusive no Ministério da Educação e Saúde”. No entanto, antes de sua dissolução, em dezembro de 1938, a instituição diplomou 127 estudantes de diferentes cursos. O quadro abaixo organiza os cursos e o número de estudantes diplomados em cada um deles, com o predomínio da formação em Ciências naturais, Química, História e Ciências sociais.

QUADRO 20 – QUANTIDADE DE ESTUDANTES DIPLOMADOS NOS CURSOS DA UDF EM 1938.

CURSOS	DIPLOMADOS
Sociologia e Ciências sociais	12
História	14
Geografia	09
Matemática	11
Física	11
Química	16
Ciências naturais	17
História natural	01
Inglês	10
Português	05
Latim	04
Arte do desenho	11
Música e canto orfeônico	06
TOTAL	127

Fonte: Documento datilografado da extinta UDF, arquivado no Instituto de Educação, citado por Vincenzi (1986).

A experiência universitária da UDF evidenciou a responsabilidade assumida pelo abeano Anísio Teixeira, de colocar a universidade como protagonista na formação, sobretudo, de professores. Esta instituição representou um local de interseção entre as práticas educativas e as ciências, sem deixar de lado as Artes e as Ciências Sociais. Uma instituição intrínseca à sociedade na qual estava inserida. Um lugar onde se buscava desenvolver uma ciência “crítica, mas também autocrítica e, por isso mesmo, nem asséptica nem descolada do real” (MENDONÇA, 2002, p. 174). Uma universidade cuja função social se expandia além da formação técnica dos indivíduos, na medida em que buscava estruturar uma educação baseada no diálogo entre os diferentes campos do conhecimento e, também, politizada, longe das amarras ideológicas e refratária ao autoritarismo que, por si, limita a liberdade individual para manter uma determinada ordem social.

Nesse sentido, a UDF inscreveu-se nos limites do pensamento de Anísio Teixeira – assim como no dos abeanos ligados à SETS da ABE –, marcado pela crença no papel da educação superior de base científica e democrática. Nas palavras de Anísio Teixeira:

[...] não basta preparar os profissionais de nível superior, nem lhes basta, pela pesquisa, alargar o campo de conhecimento humano, compete-lhe, ainda, preparar homens que juntem ao saber, a visão e a coragem indispensável aos líderes naturais da nação, intérpretes de seu espírito e guia de seu destino (TEIXEIRA [1935?], apud MENDONÇA, 2002, p. 107).

Esses deveriam ser os indivíduos formados pela universidade, na qual o conhecimento científico se aliava à visão e à interpretação do mundo, para formar não apenas o profissional especialista, mas também os líderes intelectuais e políticos.

Nos anos de 1930, embora houvesse engajamento de parte da intelectualidade brasileira na defesa da democracia e da liberdade científica, no campo político, em grande medida, o autoritarismo prevaleceu. Em 1939, o governo federal extinguiu definitivamente a UDF. Sob a justificativa de economia financeira e de eficácia no ensino, declarou-se a transferência dos cursos que compunham a UDF para a recém-criada Universidade do Brasil.

Por parte do governo central havia, segundo Fávero (2000, p. 90), a preocupação de centralizar, de forma progressiva, todo o sistema de ensino superior. Toda ênfase estava no caráter nacional da Universidade do Brasil e em torná-la o modelo padrão e o centro da cultura intelectual brasileira.

Com a extinção da UDF, as bandeiras da qualidade do ensino universitário e da importância da pesquisa científica não foram completamente marginalizadas. Continuaram firmadas nos decretos políticos centralizadores e se mantiveram no *horizonte de expectativas* daqueles que lutavam para que nenhuma mudança político-ideológica lograsse êxito em destruí-las. Vê-se que, para os intelectuais, o dilema não foi posto apenas diante da viabilidade imediata dos projetos progressistas para a educação superior e universitária, mas na possibilidade do desenvolvimento desta educação a longo prazo, no sentido do que ela poderia e deveria ser.

3. 2 Universidade do Brasil: o modelo do Estado

Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi reorganizada. Agora intitulada Universidade do Brasil (UB), a instituição passou a integrar:

- a) Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras
- b) Faculdade Nacional de Educação
- c) Escola Nacional de Engenharia
- d) Escola Nacional de Minas e Metalurgia
- e) Escola Nacional de Química
- f) Faculdade Nacional de Medicina

- g) Faculdade Nacional de Odontologia
- h) Faculdade Nacional de Farmácia
- i) Faculdade Nacional de Direito
- j) Faculdade Nacional de Política e Economia
- k) Escola Nacional de Agronomia
- l) Escola Nacional de Veterinária
- m) Escola Nacional de Arquitetura
- n) Escola Nacional de Belas Artes
- o) Escola Nacional de Música (BRASIL, 1937b).

Com esta recriação, buscou-se concretizar o ideal de uma universidade de ensino pluridisciplinar, de investigação científica e de cultivo amplo de saberes humanos. Estava no *horizonte de expectativas* dos governantes o fato de a instituição deixar de ser apenas uma aspiração da lei. Para tanto, entendeu-se necessária uma construção progressiva da Universidade do Brasil, à qual se convencionou chamar *Cidade Universitária*. Ou seja, um lugar em que fosse possível promover a reunião das faculdades, “segundo um plano conjunto, no qual os elementos que a compoñham se agrupem em setores diversos, segundo as suas afinidades” (BRASIL, 1937b).

É pertinente lembrar que, para a elaboração do Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde, que se dera em 1935, fizeram parte da comissão – organizada pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, para estudar a organização da Universidade do Brasil –, entre outras personalidades, os abeanos Raul Leitão da Cunha (reitor da Universidade do Rio de Janeiro); Roquette Pinto (diretor do Museu Nacional); Lourenço Filho (diretor do Instituto de Educação); Ignácio Azevedo do Amaral (professor catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro); Carneiro Felipe (membro da equipe técnica do laboratório de Manguinhos). Estes intelectuais colaboravam e acompanhavam os projetos governamentais para a universidade, o que demonstra o seu alinhamento ou adaptação à corrente política autoritária do período, por mais que existisse entre eles intelectuais signatários do *Manifesto*, como Edgar Roquette Pinto e Lourenço Filho. A presença desses nomes na organização da proposição da UB mostra como os intelectuais associados ao chamado grupo dos pioneiros adotaram comportamentos políticos diferentes em relação ao projeto autoritário que se consolidou com o Estado Novo.

Nota-se que, durante os quatro anos de funcionamento da UDF, a falta de espaço físico não impediu o funcionamento desta universidade. O abeano Anísio Teixeira articulou com a prefeitura do Rio de Janeiro a utilização de prédios, salas e laboratórios de outras instituições (MENDONÇA, 2002). Este foi “o caso da Escola de Engenharia da URJ, da de Manguinhos e do Instituto Nacional de Tecnologia, para

onde alguns professores da Escola de Ciências, que trabalhavam em ambos os institutos, levavam os alunos para as aulas práticas” (MENDONÇA, 2002, p. 124).

De acordo com Mendonça (2002, p. 124), o fato de os professores “trabalharem simultaneamente na UDF e em outras instituições, o clima de ampla liberdade, sem controles formais ou burocráticos e o entrosamento, até afetivo, com os alunos facilitavam a colaboração”. Ademais, os depoimentos dos professores dessa instituição foram unânimes “em ressaltar que a lei de desacumulação de cargos, promulgada pelo Governo Federal em 1937, teve efeitos desastrosos para a UDF, pois levou vários professores a abandonarem a universidade” (MENDONÇA, 2002, p. 124).

O ministro Gustavo Capanema, ao justificar a necessidade de construção da *Cidade Universitária* enumerou razões pedagógicas e financeiras para convencer os setores do governo federal e a opinião pública, que criticavam os altos gastos para a concretização da obra e a falta de priorização da educação básica. Entretanto, a construção da *Cidade Universitária* não chegou a se concretizar durante o tempo em que Capanema esteve à frente do Ministério da Educação e Saúde (MENDONÇA, 2002).

Segundo Schwartzman (1985), para Gustavo Capanema, a definição do que deveria ser a Universidade do Brasil, na maior parte das vezes, assumia o sentido prático de demarcar quais e quantas instituições iriam compor a estrutura da universidade. Por isso, “o caráter monumental do projeto e a ênfase em sua visibilidade física” (MENDONÇA, 2002, p. 127). Mendonça (2002) destaca que:

A UB se propunha a ser um grande conglomerado de escolas profissionalizantes e de institutos de pesquisa, refletindo a visão segmentada e segmentadora de Capanema. A ampla e sofisticada burocracia – que permitiria a centralização administrativa, bem como o controle ideológico – e a convivência dentro de um mesmo campus universitário dariam à unidade necessária à universidade. Nesse contexto, a questão da construção da Cidade Universitária assumia importância capital (MENDONÇA, 2002, p. 127).

Com a organização da Universidade do Brasil, deliberou-se a concessão de bolsa de estudo anual a estudantes necessitados que tivessem boa saúde, conduta irrepreensível e, também, elevada capacidade intelectual e completa preparação secundária. O estudante, para dispor do benefício, não poderia manter qualquer emprego remunerado e, caso ele reprovasse em um curso ou se tornasse culpado em

qualquer ação [administrativa], conforme o julgamento do Conselho Universitário, perderia o direito à bolsa (BRASIL, 1937b).

Percebe-se que a sugestão do abeano Coryntho da Fonseca¹⁰⁴, expressa em seu discurso no inquérito da ABE, em parte surtiu efeito. Em 1928, o intelectual defendera a implementação de um projeto educacional de concessão de bolsas de estudo a estudantes com poucos recursos financeiros, que se mostrassem qualificados intelectualmente. Para ele, com o benefício, tais discentes poderiam prosseguir nos estudos superiores. Não apenas para que pudessem adquirir uma formação profissional especializada, mas, também, para abrir-lhes o caminho ao quadro das elites dirigentes do país, onde poderiam defender os interesses do povo com maior conhecimento de causa, visto que, na concepção do intelectual, as elites dirigentes contemporâneas não levavam em consideração as necessidades do povo, com o qual sequer mantinham contato (ABE, INQUÉRITO, 1929, 199). Por sua vez, os elementos das classes populares intelectualmente qualificados, uma vez integrados à elite dirigente, formariam neste grupo “um espírito verdadeiramente democrático” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 201). Para o professor Coryntho da Fonseca, além de dar condições de formação superior aos estudantes das camadas populares, era preciso democratizar as elites dirigentes para de fato nacionalizar o Brasil (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 200-201).

A concessão de bolsa de estudo, defendida pelo abeano Coryntho da Fonseca, foi até certo ponto efetivada. A aspiração por grandiosidade e universalidade institucional, que marcou a criação da Universidade do Brasil (UB), fez demonstrar a pretensão de oportunizar alguma condição de permanência a esses estudantes, embora ela ainda tenha se mantido fortemente elitista. Contudo, a expectativa de Fonseca de que este auxílio financeiro oportunizasse, além da formação universitária, o ingresso no quadro da elite política para assim democratizá-la, continuava firmada em um horizonte distante daqueles que se encontravam em situação socioeconômica desfavorável.

Decreto-se, em 1937, que o propósito da Universidade do Brasil era – além da formação do quadro profissional do magistério e o preparo daqueles que

¹⁰⁴ Coryntho da Fonseca iniciou sua carreira docente no Colégio Pedro II, foi professor da Escola XV de Novembro e diretor da Escola Profissional Sousa Aguiar. Participou do Plano de Reforma do Ensino Técnico Profissional no Distrito Federal, junto com demais membros da comissão designada oficialmente para esse fim, em 1919. É autor de diversas obras, entre elas: *O ensino profissional no Brasil*; *O ensino profissional em São Paulo*; *Escola Ativa e os trabalhos manuais* (HOELLER; DAROS, 2014).

exerceriam atividades que demandavam estudos superiores –, a formação da elite dirigente, ou seja, o preparo intelectual daqueles que ocupariam as altas funções da vida pública do país (BRASIL, 1937b). Mediante rigorosos critérios de seleção, pretendia-se que os melhores alunos do país ingressassem na Universidade do Brasil, mas, no seu decreto de criação, não se fez qualquer menção à finalidade de democratizar as elites.

Até pelo menos 1950, permaneceram as discussões sobre o auxílio financeiro a estudante nos eventos nacionais da ABE, ressaltando-se que o auxílio do governo aos estudantes *necessitados* devia ser, *se não total, o mais amplo possível* (ABE, X CNE, [1951?]), mas, este agora também poderia ser subsidiado “pelas empresas e particulares” (ABE, X CNE, [1951?], p. 237).

Apesar da interlocução entre a ABE e o Estado, vê-se que, em 1952, o abeano Coryntho da Fonseca ainda fazia críticas aos governantes e à forma como criavam a legislação educacional. Para ele, na lei formulavam-se preceitos, arquitetavam-se construções legais, mas não a dotavam de meios eficazes de verificação dos resultados (FONSECA, 1952, não p.). Para o intelectual, sem o apoio de uma verificação regularizada na lei, os poderes competentes cruzavam os braços em uma impotência absoluta e, quando os descruzavam, era ainda pior, porque faziam mais uma reforma, esquecendo-se novamente de qualquer medida de fiscalização (FONSECA, 1952, não p.). Mais do que criar leis, sentia-se a necessidade da supervisão de suas aplicações.

Além do auxílio a estudantes, em 1928, a ABE destacara, em seu inquérito, a importância de a universidade brasileira estabelecer como uma de suas funções, “o intercambio periódico de professores” (ABE, INQUÉRITO, 1929, p. 17). Nessa perspectiva, em 1937, estabeleceu-se por lei que anualmente alguns professores catedráticos da Universidade do Brasil poderiam ser enviados ao estrangeiro para fazerem estudos especiais relacionados às disciplinas que lecionavam. Paralelamente, seriam contratados professores estrangeiros para ministrarem cursos especiais na universidade (BRASIL, 1937b). Ou seja, ainda que tenha demorado quase uma década, os *atos de fala* dos intelectuais abeanos produziram seus efeitos de mudança na esfera pública ao serem incorporados na forma de legislação. Pretendia-se investir na formação do professor catedrático e no intercâmbio cultural, mesmo que este investimento não estivesse disponível a todos os docentes.

Por outro lado, a refundação da Universidade do Rio de Janeiro, agora sob a denominação de Universidade do Brasil, permitiu ao governo central aumentar o controle sobre a instituição. Nenhum curso superior poderia existir no país se não tivesse esta universidade como modelo de correspondência. Até que fosse decretado o estatuto da Universidade do Brasil, o reitor e os diretores dos estabelecimentos de ensino superior seriam escolhidos diretamente pelo Presidente da República (BRASIL, 1937b).

Nesse tempo de repressão política, os professores e os alunos da Universidade do Brasil não podiam tomar dentro da instituição qualquer atitude de caráter político-partidário, nem “comparecer aos trabalhos escolares ou a quaisquer solenidades universitárias, com uniforme ou emblema de partidos políticos” (BRASIL, 1937b). Conforme Cunha (1986), em continuidade com as políticas educacionais autoritárias desencadeadas em 1930, as medidas tomadas pela burocracia do Estado a partir de 1937 tinham como objetivo “utilizar o sistema escolar como mecanismo de difusão ideológica, de modo a não só inculcar a ideologia que o legitimava, mas, também, impedir que surgissem ideologias alternativas” (CUNHA, 1986, p. 312).

Nesse quadro, segundo Fávero (2000), a repressão política que alterou o rumo da USP e fechou a UDF atingiu, também, as demais instituições de ensino superior do país, que “passaram a ser ordenadas por meio de uma legislação imposta de cima para baixo, legislação esta, cuja tônica é a inibição de novas formulações ou de propostas que escapem ao modelo consagrado pelo Ministério da Educação e Saúde” (FÁVERO, 2000, p. 95).

O projeto universitário do ministro Gustavo Capanema, embora de caráter conservador, em 1939, por meio do Decreto nº 1.190 (BRASIL, 1939b), com o objetivo de formar bacharéis e licenciados, criou o curso de Pedagogia, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil – empreendimento no qual também estavam envolvidos os interesses da Igreja Católica – estimulou a formação de professores em nível superior e/ou universitário.

Nesse quadro, com a expansão de matrículas no ensino superior, acentuou-se a mobilização de estudantes universitários, que conquistaram, em 1938, a criação da UNE (União Nacional dos Estudantes).

Importa destacar também que grupos vinculados à Igreja Católica buscavam promover uma catolicização das elites dirigentes do país. Em vista disso, em 15 de

janeiro de 1946, por meio do Decreto nº 8.681, assinado pelo presidente José Linhares e pelo abeano Raul Leitão da Cunha – Ministro da Educação e Saúde, em substituição a Gustavo Capanema –, criou-se a primeira universidade católica do Brasil, a Pontifícia Universidade Católica (PUC), do Rio de Janeiro. Conforme o referido decreto, em seu artigo único:

A Faculdade Católica de Filosofia, a Faculdade Católica de Direito e a Escola de Serviço Social, todas com sede no Distrito Federal, poderão congregarem-se em universidade livre, sob a denominação de Universidade Católica do Rio de Janeiro (BRASIL, 1946a).

Com o fim do Estado Novo, fortaleceu-se o movimento para repensar os meios de superação do regime autoritário. A chamada redemocratização do país foi, então, consubstanciada, em 16 de setembro de 1946, com a promulgação de uma nova Constituição que, de um modo geral, se caracterizou pelo seu caráter liberal.

Cabe salientar que, no governo provisório, instalado após a queda do Estado Novo – tendo, ainda, o abeano Raul Leitão da Cunha como Ministro da Educação e José Linhares como Presidente –, sancionou-se o Decreto-Lei nº 8.393, em 17 de dezembro de 1945 (BRASIL, 1945), que concedeu autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à Universidade do Brasil. Para completar as finalidades da UB, além da incorporação de diferentes escolas superiores e faculdades, autorizou-se a integração de outras instituições de ensino e institutos técnico-científicos, bem como o estabelecimento de acordos com entidades e organizações, oficiais ou privadas. Mas, caso a incorporação acarretasse novos encargos ao orçamento da União, esta deveria ser previamente autorizada pelo governo (BRASIL, 1945).

Além disso, a administração da Universidade do Brasil deveria ser exercida pela Assembleia Universitária, o Conselho de Curadores, o Conselho Universitário e a Reitoria. Contudo, no que tange à autonomia da UB, Fávero (2006), ao analisar os documentos da instituição, afirma que estes deixavam:

[...] perceber, de forma muito clara, que a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, outorgada à Universidade, não chegou a ser implementada. Tal inferência leva a reconhecer que, ontem como hoje, a autonomia outorgada às universidades não passa muitas vezes de uma ilusão, embora se apresente, por vezes, como um avanço (FÁVERO, 2006, p. 28).

Observa-se que, na última metade da década de 1940 e início da de 1950, se intensificaram os discursos em defesa da autonomia universitária. O próprio Raul Bittencourt declarou:

[...] mesmo depois do Estado Novo, quando essa universidade se torna autônoma por decreto, a situação não muda muito [...] é suficiente pensar no DASP [Departamento de Administração do Setor Público (1938)] a intervir, dia a mais dia, na vida das universidades federais, com aspereza e inciência (BITTENCOURT, 1946, p. 562 apud FÁVERO, 2006, p. 28).

Quanto à institucionalização da pesquisa científica, Antônio Paim (1982b), assevera que o impulso original que a pesquisa científica veio a alcançar entre 1935 e 1945, não foi o que se esperava na década de 1950. Tornada como um instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chegou, contudo, a assumir feição acabada. Multiplicam-se as universidades, mas ainda com o predomínio da formação profissional (PAIM, 1982a, p. 80). Segundo Fávero (2010a):

Em relação à pesquisa podemos afirmar que somente a partir dos anos 1940, e com mais intensidade na segunda metade dessa década, é que essa função integra efetivamente a história da Universidade do Brasil. Todavia, não se pode considerar que a pesquisa estivesse totalmente ausente da universidade antes. A título de exemplo, cabe lembrar a atuação de Carlos Chagas Filho – professor catedrático da Faculdade Nacional de Medicina – e de seus assistentes em reunião promovida pela Academia Brasileira de Ciências, em agosto de 1940, fazendo demonstrações experimentais das pesquisas em desenvolvimento sobre a produção de eletricidade pelos seres vivos (FÁVERO, 2010a, p. 69).

O movimento que agitou o grupo de intelectuais abeanos desde a década de 1920, embora tenha contribuído para a institucionalização da universidade, ainda não tinha força política suficiente para consolidar a universidade como centro e referência da pesquisa científica brasileira.

3. 3 Cenário favorável à defesa da educação democrática

Só pode ter fé nos destinos de um país quem sabe o seu passado e compreende o seu presente. Eis um dos princípios da Associação Brasileira de Educação.

Material de propaganda da ABE.

Na primeira metade da década de 1940, a sociedade brasileira vivenciou uma questão contraditória. O mesmo país que vivia sob uma ditadura desde 1937 – quando o governo Vargas fechou o poder legislativo, adiou a eleição presidencial de 1938 e promulgou a constituição conhecida como *Polaca*, inspirada no fascismo italiano e polonês –, enviava a Força Expedicionária Brasileira (FEB) para combater os nazifascistas nos campos da Itália.

As políticas autoritárias e centralizadoras do período do Estado Novo, em certa medida, se assemelhavam aos regimes fascistas e nazistas com, por exemplo, o controle da imprensa, a repressão a opositores políticos e a promoção de um intenso nacionalismo. Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial e a pressão dos Estados Unidos, Getúlio Vargas alinhou o Brasil aos aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos), declarando guerra às potências que formavam o eixo Alemanha, Itália e Japão, em 1942, o que resultou no envio de tropas brasileiras para lutar na Itália ao lado dos aliados.

Foi em um ambiente marcado por esses contrastes que a ABE realizou o seu nono evento nacional, o IX Congresso Brasileiro de Educação (IX CBE), dedicado especialmente às questões que envolviam a relação entre educação e democracia. No cenário marcado pela proximidade do fim da Segunda Guerra Mundial, pelo declínio do nazifascismo na Europa e, no Brasil, a degradação das bases do Estado Novo – fase ditatorial que vinha ruindo desde 1943, com o lançamento do Manifesto dos Mineiros¹⁰⁵ –, o IX CBE foi realizado no Rio de Janeiro, de 22 a 28 de junho de 1945, acendendo as expectativas da educação nacional democrática.

A IX CBE deu origem à *Carta Brasileira de Educação Democrática* (1946), documento que indicava a necessidade de ações políticas, no sentido de instituir na escola brasileira os princípios da democracia e da educação democrática. Os objetivos da ABE estavam na “dependência direta da construção imediata de uma consciência [política] em prol da educação” (ABE, *Carta Brasileira de Educação Democrática*, 1946, p. 63).

Segundo Raul Bittencourt, presidente do IX CBE, em princípios de 1944, sob as inspirações de Branca Fialho, então presidente da ABE, já se realizavam reuniões para debater os problemas educacionais, que valeram como sessões antecipadas e preparatórias do congresso que se inauguraria em 1945 (ABE, *Carta Brasileira de*

¹⁰⁵ O Manifesto dos Mineiros foi lançado publicamente em 24 de outubro de 1943, e assinado por 92 intelectuais que integravam a elite liberal mineira, em defesa da redemocratização política do Brasil e do fim do Estado Novo.

Educação Democrática, 1946, p. 25). Nesse evento, os discursos articulavam atos de fala que exprimiam ações mediadoras da ABE, como forma de solução ao desacordo entre a expectativa de desenvolvimento da economia e a realidade do quadro educacional e político. O quadro abaixo organiza os propósitos gerais desses atos.

QUADRO 21 – ATOS DE FALA QUE INFORMAVAM AÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA ABE

Exprimir	Votos pelo retorno do país ao regime democrático no mais curto prazo possível.
Reafirmar	Os princípios e corolário da educação democrática.
Sugerir	Medidas necessárias à aplicação da educação democrática.
Felicitar	Escritores, professores, estudantes e homens públicos que reconquistaram para a nação o direito de ser ouvida quanto aos seus direitos.

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da Carta Brasileira de Educação Democrática (1946).

Estiveram presentes no IX CBE 158 membros da Associação. Diversas instituições foram representadas, incluindo-se diferentes escolas superiores, associações e embaixadas estrangeiras. O quadro a seguir demonstra as principais entidades que participaram do evento.

QUADRO 22 – INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS NO IX CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (1945)

REPRESENTAÇÃO NACIONAL	- Universidade de São Paulo - Faculdade Nacional de Filosofia - Faculdade de Ciências e Letras de São Bento - Faculdade de Medicina da Bahia - Faculdade de Filosofia da Bahia - Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro - Academia Brasileira de Letras - Associação Brasileira de Escritores - Associação Brasileira de Imprensa - Casa do Estudante do Brasil - Departamento Nacional da Criança - Rotary Club - Sociedade Brasileira de Cultura - União dos Trabalhadores Intelectuais
REPRESENTAÇÃO INTERNACIONAL	- Embaixada do Chile - Embaixada do México

	- Embaixada dos Estados Unidos - Embaixadas da França

Fonte: Construído pela autora a partir da análise das fontes da Carta Brasileira da Educação Democrática (1946).

Na moção aprovada pelo Conselho Diretor da ABE, no dia 19 de março de 1945, delineou-se um dos propósitos da ABE, com a realização da IX CBE. Nesse sentido, declarou-se que a Associação:

[...] fundada sob a inspiração dos mais puros ideais democráticos, veio oferecer aos poderes públicos a sua crítica construtiva e as sugestões dos seus estudos, procurando manter essa diretriz, apesar das dificuldades oferecidas pelas suspensões das franquias constitucionais (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 47).

Nesse evento, entre os discursos que envolviam educação e democracia, trataram-se, mesmo que de forma pontual, questões sobre a educação superior ao se discutir os temas universidade rural autônoma, educação científica, educação sociológica e ciências sociais. Os protagonistas nesses debates foram Benedito Martins Napoleão do Rêgo, Djacir Menezes¹⁰⁶, Hermes Lima e Luiz de Aguiar Costa Pinto. Nenhum deles fez parte do grupo da SETS envolvido nas diretrizes educacionais produzidas a partir do inquérito da ABE (1928), bem como do conjunto daqueles dedicados à promoção dos cursos de extensão universitária da ABE realizados até 1930.

Para Benedito Martins Napoleão do Rêgo – professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito do Piauí e membro do Conselho Diretor da ABE –, a justificativa para se fundar universidades rurais autônomas era a necessidade de formar os professores das escolas normais rurais fixas e/ou itinerantes (IX CBE, 1945, não p.). Segundo ele, a formação de professores para atuarem nas escolas rurais “estimula e aperfeiçoa a democracia, quer como realidade política baseada na tolerância e compreensão, quer como norma de viver, possibilitando oportunidades

¹⁰⁶ Djacir de Lima Menezes (Maranguape (CE), 1907 –Rio de Janeiro (RJ), 1996. Jurista e professor, bacharelou-se em ciências jurídicas na Universidade do Brasil em 1930. Fez doutorado em Direito na Faculdade de Direito do Ceará. Foi inspetor regional de ensino, professor de Psicologia e Introdução à Ciência do Direito e professor do Colégio Militar de Fortaleza. A partir de 1941, lecionou na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Dirigiu a seção didática do Instituto Argentino-Brasileiro de Cultura, em Buenos Aires, em 1953, sob o patrocínio do Ministério das Relações Exteriores. Foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. (INSTITUTO DO CEARÁ, [20-?], não p.) Disponível em: [DJACIR DE LIMA MENEZES - Instituto do Ceará \(institutodoceara.org.br\)](http://djacirde.lima.menezes@instituto-do-ceara.org.br). Acesso em: 31 maio 2024.

iguais pela prática da cooperação e êxitos iguais pelo espírito de iniciativa” (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Conforme o intelectual, em um país com tantos contrastes, embora sob uma mesma estrutura legal, a cada região de atividade específica deveria corresponder um sistema educativo característico (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Nesse sentido, Benedito Martins Napoleão do Rêgo defendeu a importância de não dissociar o homem do seu meio, para não corromper a forma de trabalho que criou uma vocação coletiva e, conseqüentemente, para não alterar a economia regional (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Para tanto, antes de qualquer coisa, era necessário fundar a universidade rural autônoma. Ou seja, caberia aos professores formados nessa instituição o trabalho de fortalecer os laços do trabalhador rural com a terra. Se ensinar é dar ao homem uma profissão que seja eficiente às suas aptidões e às condições do meio em que vive, formar professores especialistas em uma educação voltada às comunidades rurais era, para o intelectual, uma forma de democracia.

Na concepção de Martins Napoleão (ABE, IX CBE, 1945), a universidade rural autônoma deveria ser uma universidade de ideias gerais. Nessa instituição “se estudariam intensivamente o homem rural, o seu meio ambiente, forma e conteúdo de suas atividades, vida e relação, no passado e no presente, segundo o critério das diversas áreas de distribuição” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Nesse espaço, os:

[...] docentes universitários - sociólogos e educadores - seriam recrutados nos diferentes estados, como representantes genuínos de cada cultura regional, e os diplomados na universidade rural viriam a ser orientadores de curso nas escolas normais rurais, servidas de professores de letras, técnicos agrícolas e industriais e zootecnistas. Dessas escolas normais, tanto quanto possível especializadas, sairiam os mestres das escolas de terceiro plano, como uma arraigada consciência rural (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

No delineamento dos estudos que a universidade rural deveria adotar, com exceção daqueles direcionados aos futuros docentes das escolas normais e aos de letras, Martins Napoleão não incluiu conteúdos que não fossem referentes àquele meio e cultura. Embora os docentes da instituição – dos quais se reclamava que fossem sociólogos e educadores –, certamente não teriam dificuldades para articular diferentes saberes de forma interdisciplinar. Mas, deixou-se fora das proposições a possibilidade de intersecção dos conteúdos da cultura campesina com os da urbana, que permitiriam aos estudantes das escolas rurais elaborarem uma visão mais ampla de cultura e das possibilidades profissionais.

Ademais, o vocabulário usado por Martins Napoleão pressupõe que, com a execução desse plano de formação de professores, os trabalhadores rurais que dele tirassem proveito, além de alfabetizados e educados na cultura rural, decerto participariam da vida civil e política do Brasil, que se esperava voltar a ser democrática. À vista disso, o intelectual declarou:

Com a consecução dos elementos vitais, a que nos referimos –, isto é, sistema próprio de educação, aperfeiçoamento dos meios de produção, saúde, posse racional do solo cultivado –, a democracia nativa dos trabalhadores rurais, sem fugir ao seu meio econômico, pela urbanização ou pelo nomadismo, estará virtualmente integrada na democracia política, que se vier a restaurar no Brasil, e participará, naturalmente, da vida civil nacional, sem perder jamais, os traços de sua fisionomia, feita de simplicidade original de costumes, índole pacífica e laboriosa, tenacidade de esforços, coragem real e oportuna, esplêndido trabalho solidário ou de adjunto instinto de liberdade individual e profissional, eterna esperança de melhores dias e amor prodigioso à terra (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Sem referir-se à necessidade de criação de universidades rurais autônomas, mas sim de institutos rurais, a ABE – nas moções aprovadas acerca dos estudos e debates realizados no IX CBE, publicadas na Carta Brasileira de Educação Democrática (1946) –, considerou, do mesmo modo que Martins Napoleão, que a organização das populações rurais exigia o estudo prévio das áreas naturais e culturais, para se poder projetar programas e métodos adaptados às características de cada área, capazes de contribuir para com a adaptação do homem ao seu meio (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 8). Mas, para a Associação, esses institutos deveriam desenvolver, além de estudos, a ciência e a pesquisa. Deveriam formar mais do que professores para as escolas rurais, também precisavam investir na formação de pesquisadores do meio rural e na realização de pesquisas sobre higiene, economia e sociologia das populações do campo (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 8).

Percebe-se que Martins Napoleão não considerou que a defesa de uma separação socioespacial poderia dificultar o exercício efetivo dos direitos de cidadania que, no quadro da democracia liberal, corresponde ao conjunto de liberdades que inclui, por exemplo, o direito de locomoção. Ou seja, na defesa da fixação do homem no campo não se destacou a necessidade de políticas para a superação das desigualdades existentes entre as diferentes regiões do país, especialmente no que se refere: ao acesso às cidades e aos recursos materiais em razão da localização rural; à distribuição desigual da renda monetária e do bem-estar social, no sentido da

possibilidade de os indivíduos terem acesso a condições adequadas. Talvez estas fossem algumas das questões que as pesquisas científicas destacadas pela ABE como função dos institutos rurais buscariam investigar. Além disso, parece que era indiferente para muitos abeanos que a conservação desse tipo de educação, pode-se dizer hegemônica, além de orientar a sociedade no sentido da conservação da ordem existente, legitimava a internalização da hierarquia social que, por sua vez, reproduzia o projeto educacional traçado pelas elites dirigentes.

Apesar disso, no IX CBE, defendeu-se a educação como uma questão de interesse social, cujos estudos científicos seriam capazes de aprimorar o intelecto e a humanidade dos homens. Conforme o professor Djacir Menezes, docente da Universidade do Brasil (UB), “a atividade científica, a educação científica, o método científico servem para habituar o povo a pensar no conhecimento em termos de bem-estar humano – numa palavra, torna-se humano permanecendo científico” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Mas, aqui cabem alguns questionamentos: Nesse contexto, quem tinha acesso à ciência, à pesquisa e aos estudos científicos? Como habituar o povo a pensar em tais conhecimentos se estes se destinavam aos programas de formação das elites? Talvez esse fosse o papel da vulgarização científica: comunicar os conhecimentos das ciências ao grande público e às classes trabalhadoras por meio de livros, revistas, periódicos, conferências e exposições. No entanto, naquele período, poucos eram aqueles que tinham acesso a esses recursos. Certamente a educação científica efetiva em todos os níveis de ensino era um objetivo que poderia ser gradativamente alcançado, caso as elites políticas se engajassem de fato nessa empreitada. Convencê-los disso, em grande medida, era o propósito dos abeanos envolvidos nos debates sobre a importância da promoção do ensino e pesquisa na universidade brasileira.

De forma similar, a valorização da abordagem sociológica e histórico-social na educação nacional foi destacada por Djacir Menezes. Citando Crowther, em *The Social Relations of Science* (1941), o professor da UB declarou:

As próprias ciências físico-matemáticas perdem sua aparente aridez [...] ganhando uma riqueza sugestiva extraordinária, quando entram em contato com os interesses sociais e a história social, onde são vistas como criações do esforço e da solidariedade das gerações (CROWTHER, 1941 apud MENEZES, 1945, não p.).

Djacir Menezes apontou, ainda, que a sociologia é imparcial no que diz respeito ao partidarismo político. Parecia-lhe evidente que a sociologia estava condicionada às

finalidades coletivas mais que qualquer outro ramo do conhecimento humano. Pois, para ele, esta não visava servir a partidos ou seitas, mas à comunhão nacional (ABE, IX CBE, 1945). Os seus julgamentos eram “julgamentos de realidade, não julgamentos de valor”; estes tecem as doutrinas” (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

O vocabulário usado por Djacir Menezes relaciona ciência, racionalidade, inteligência, trabalho e ações de iniciativa, assim como a educação, o emprego de métodos científicos e a disciplina, como chave para resolver os problemas sociais de forma harmônica. Nesse sentido, o intelectual fez uma recomendação:

Sejamos científicos: procuremos pelo estudo o caminho das soluções pacíficas para que elas não nos sejam impostas pela violência. [...] Porque a história mostra a inelutabilidade das soluções. Ao soar da hora, elas rompem os preconceitos. E, fortaleçamos a convicção nos valores vitais que hão de se realizar por via racional e inteligente. *Pax, Labor, Scientia* (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Reforçando a defesa da pesquisa brasileira, os pronunciamentos de Hermes Lima – professor catedrático de Introdução à Ciência do Direito da Universidade do Brasil e um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) –, destacaram a necessidade de se dar maior relevo ao desenvolvimento do espírito científico, considerando que o estudo das ciências, além de fonte de progresso cultural, estimulava o interesse pela verdade, o sentimento de objetividade e a tolerância (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Por seu turno, Luiz de Aguiar Costa Pinto – docente de Ciências Sociais na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e intelectual que participou dos esforços para a institucionalização das Ciências Sociais no país –, sustentou o argumento de que recusar as ciências sociais era “aceitar sem rebuços uma concepção nitidamente fascista de humanismo” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Para ele, uma concepção de educação humanística e cívico-social não poderia dispensar o ensino das ciências sociais, porque o humanismo se fundava “na compreensão e no conhecimento do homem, da natureza, do trabalho e da sociedade” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Assim, ele se apoiava nos conhecimentos que tinham potencial para emancipar intelectualmente os indivíduos, para a compreensão da complexidade que envolvia as políticas nacionais e os interesses das diferentes camadas sociais. Conhecimentos que eram estudados sistematicamente pelas ciências sociais no âmbito da educação superior e que poderiam se fortalecer mediante um regime político democrático.

Esse regime, nos termos de Raul Bittencourt, significava “mais do que uma forma de governo; ideologicamente, uma concepção de vida; praticamente, uma forma de convivência humana: a maneira de viver que permite e organiza a progressividade social” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Em outros termos, a democracia como chave do progresso nacional.

Ao declarar-se a favor deste conceito de democracia, Bittencourt recrutou um vocabulário que contrapunha termos próprios da experiência democrática a aqueles procedentes do pensamento autoritário. Como resultado, estabeleceu-se: a democracia política oposta à autocracia; a democracia econômica oposta à plutocracia; a democracia cultural oposta à intolerância ideológica; a democracia moral oposta a castas sociais; e a democracia internacional oposta ao privilégio de algumas nações sobre as outras (ABE, IX CBE, 1945). Além do mais, sem citar o regime político ditatorial brasileiro, que estava em decadência no período, o intelectual postulou: “É impossível uma escola democrática em um ambiente fascista. [...] a democracia é condição para a educação democrática” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Percebe-se que a linguagem do intelectual interagiu com a sua experiência e fornecia “as categorias, a gramática e a mentalidade por meio das quais a experiência tem de ser reconhecida e articulada” (POCOCK, 2003, p. 55-56). Mas, o seu ato ilocucional, realizado por meio de uma ação performativa, se deu de forma implícita ao enunciar críticas genéricas ao fascismo em um contexto no qual se evidenciavam políticas nacionais análogas a esta ideologia. Mesmo que não expresso de modo direto, esse ato ilocucionário realizava uma contestação política. No cenário em que era frequente a atuação de intelectuais em compasso com o ideal do Estado, a contestação direta ao governo, mesmo estando em declínio, mostrava-se arriscada devido à onda de repressão já sofrida por indivíduos considerados não alinhados ao modelo de política autoritária.

Por seu turno, a *Carta Brasileira de Educação Democrática*, contendo os discursos e moções aprovadas no IX CBE, publicada pela ABE em 1946, definiu como objetivos da educação democrática:

Dar o maior relevo possível ao ensino das ciências, considerando que, além de ser a ciência a grande fonte de progresso cultural, seu estudo concorre em magna parte, para criar e estimular o interesse pela verdade, espírito crítico e experimental e o sentimento de tolerância (ABE, *Carta Brasileira de Educação Democrática*, 1946, p. 4).

Além disso, asseverou-se no documento que a educação política concorria para “despertar a consciência da liberdade, o respeito pelas diferenças individuais, o sentimento da responsabilidade e a confiança no poder da inteligência para o encaminhamento e a solução dos problemas sociais” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 3). A educação política serviria, também, para desenvolver:

[...] a fé comum nos princípios fundamentais relativos à vida nacional e ao regime democrático, como sejam a unidade e a independência da nação, liberdade de pensamento, igualdade dos cidadãos perante a lei, forma representativa que permite ao povo, por seus mandatários, eleitos, opinar sobre questões públicas e elaborar as leis, responsabilidade do governo perante o povo, garantias constitucionais para o exercício dos direitos civis e políticos e os direitos à saúde, à educação, ao trabalho, à assistência e à recreação (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 3).

Entre os meios para a consecução de uma educação democrática no ensino superior – que serviriam também aos outros graus de instrução –, além da necessidade do provimento público de recursos financeiros para desenvolver as técnicas pedagógicas e as pesquisas científicas necessárias, apontaram-se: a imprescindibilidade da flexibilização dos cursos; da expansão quantitativa das instituições; da acessibilidade oportunizada pela expansão das unidades e gratuidade; da assistência financeira a alunos de destaque, desprovidos de recursos suficientes; da liberdade de cátedra; da liberdade de ensino, garantindo-se a eficiência e a moralidade; do estabelecimento de diretrizes estruturadas por uma política nacional de educação; do ensino dos princípios do regime democrático (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946).

Levando-se em conta o trabalho do docente como uma função de interesse público, considerou-se dever do Estado a fixação de um salário que atendesse “as necessidades da importante missão que cabe ao professor” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 7). Uma remuneração resultante da justa compreensão de seu trabalho e que permitisse a renovação constante de sua cultura (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946). Além disso, destacou-se a importância de se instituir uma carreira que reconhecesse o mérito do trabalho docente, o tempo aplicado ao exercício de sua função e que oportunizasse o aperfeiçoamento profissional (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946).

A preparação cultural e técnica do professor foi considerada de maior relevância na organização do ensino. Nesta preparação deveria ser excluída qualquer

matéria que indicasse “a exaltação dos governos de força ou que enalteçam figuras de ditadores e conquistadores” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 9). Por outro lado, era preciso dar “especial destaque aos pontos que se relacionem com os vultos de profundo espírito humanitário e progressista e com os direitos da pessoa humana como ser moral” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 9).

No regime dos institutos destinados à formação docente, defendeu-se que este deveria “praticar hábitos de cooperação, de autogoverno, de responsabilidade pessoal e de crítica construtiva, indispensáveis à preparação de futuros educadores” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 9-10). Também, onde fosse possível e conveniente, o padrão de preparo do magistério primário deveria ser em nível universitário, a fim de se obter professores com habilitação suficiente ao exame dos altos problemas técnicos da educação (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946).

Raul Bittencourt, presidente do IX CBE, em discurso proferido na sessão inaugural deste congresso, ratificou a fidelidade da ABE aos ideais democráticos durante o Estado Novo, período em que Getúlio Vargas governou o Brasil de forma ditatorial:

Durante esses sete anos, a Associação Brasileira de Educação conservou-se invariavelmente fiel à causa da democracia e mais de uma vez significou de público essa atitude, quando os meios práticos de expressão lhe eram facultados. Firmemente alheia ao partidarismo político, a Associação Brasileira de Educação não podia repudiar o signo democrático sob o qual se criara e se desenvolvera, não fosse ela uma casa de cultura (BITTENCOURT, 1946, p. 25).

Percebe-se que a ABE se esforçava em demonstrar os seus princípios democráticos sem, contudo, assumir ou perceber alguns traços autoritários que, por vezes, transpareciam nos discursos proferidos por representantes da entidade que articulavam políticas de educação nacional a projetos de homogeneização cultural e moral. Em grande medida, a ABE representou, nas décadas de 1920 e 1930, “uma das instâncias de elaboração e disseminação da ideologia autoritária” (CARVALHO, 1998, p. 44). Nesse quadro, os discursos relacionavam a educação do povo à produção e validação de práticas autoritárias entendidas como necessárias, ao associar o povo brasileiro a “imagens da doença, do vício, da degenerescência, da ausência de caráter, muito frequentemente sintetizadas na amorfia em que o país é figurado como organismo” (CARVALHO, 1998, p. 138).

Além do mais, durante a fase ditatorial da Era Vargas, diferentes intelectuais do quadro da ABE, entidade que se declarava *fiel à causa da democracia* desde a sua criação, seguiam atuando normalmente na estrutura do Estado Novo. Embora assumidamente democrática, no cenário brasileiro autoritário, a Associação se calou ao deixar de realizar as suas conferências nacionais e, em outros momentos, demonstrou-se subserviente aos ditames do governo autoritário. De acordo com os registros dos congressos nacionais, estiveram presentes nas solenidades de abertura do VII CNE (1935), como presidentes de honra, além de Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, Getúlio Vargas e Gustavo Capanema, e, no VIII CNE (1942) encontrava-se novamente Getúlio Vargas entre os integrantes da comissão de honra.

Ademais, no VIII congresso, realizado na cidade de Goiânia, um dos temas principais foi o da educação rural. No evento, demonstrou-se uma aliança entre a ABE, o IBGE, Getúlio Vargas e Pedro Ludovico Teixeira, interventor federal de Goiânia. Nesse congresso, embora existissem teses que criticavam o papel do Estado na falta de escolas destinadas à população rural e embora se tecessem críticas aos salários e à formação de professores, a maioria dos discursos atribuía às escolas rurais a função de criar nos estudantes a mentalidade rural e o amor ao campo. Esta estratégia servia para criar nos alunos uma identidade cívica, um sentimento de pertencimento à terra, não apenas para o bem-estar das comunidades do campo, mas especialmente para frear o êxodo rural e ampliar a produção agrícola, sem, contudo, oportunizar o acesso a conhecimentos que pudessem despertar o interesse do estudante por atividades características do meio urbano.

Em outros termos, pode-se dizer que, nesse contexto, a ABE serviu aos interesses de Vargas, que visava a interiorização do país, com a *Marcha para o Oeste* que, de um modo geral, significava a ocupação dos vazios demográficos como uma forma de progresso e de afirmação da política nacionalizadora. Não por acaso, no período do Estado Novo, criaram-se diferentes instituições responsáveis pelo fornecimento de dados ao governo como, por exemplo, o Conselho Nacional de Geografia (1937), o Conselho Nacional de Estatística (1937) e o próprio IBGE (1938).

Retornando às aspirações de intelectuais abeanos expostas no IX CBE (1945), e na *Carta Brasileira de Educação Democrática* (1946), talvez agora um pouco menos presas às amarras da subserviência perante o autoritarismo, percebe-se uma intensificação de atos de fala que teciam críticas, de forma indireta, ao governo em

vigor. Também, diferentes ações eram solicitadas, entre elas: a instalação de cursos normais no interior dos estados; a elevação a nível superior dos cursos normais nas capitais; a criação de faculdades de filosofia para a formação de professores; o encaminhamento periódico de professores universitários e normais a missões de estudos nos grandes centros de cultura do estrangeiro; a instituição de normas para a elevação progressiva dos vencimentos dos professores, banindo-se os critérios pessoais e o partidarismo político; a assistência cultural, de saúde e jurídica; a instituição da aposentadoria voluntária a partir de vinte e cinco anos e a compulsória a partir de trinta anos de trabalho (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946). E, por fim:

[...] o reconhecimento de que o exercício do magistério importa na liberdade de cátedra, no livre desenvolvimento de pesquisas e na livre sustentação de teorias condizentes com sua disciplina, não admitindo, pois, nem censura nem qualquer constrangimento ao exercício de sua profissão (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 62).

Para a efetivação do que se convencionou ser o *ideal universitário*, apontou-se a importância de se pleitear as seguintes normas fundamentais:

a) unidade institucional; b) autonomia administrativa, financeira e didática; c) coexistência de cursos profissionais e cursos de cultura desinteressada; d) desdobramento dos cursos pós-universitários; e) prática sistemática de pesquisa; sobretudo no que diz respeito à terra e à gente do país, adquirindo desta forma os foros de universidade nacional; f) entrelaçamento das pesquisas científicas com o desenvolvimento da técnica industrial brasileira; g) garantia à mocidade universitária de sua liberdade de opinião e crítica na vida da universidade e na vida do país; h) medidas que efetivem a existência real de cinco universidades nesse espírito, localizadas em diferentes pontos do território nacional, sem a obrigação de identidade, mas, concretizando apenas a equivalência de objetivos e organização; i) contratação de especialistas de renome para o magistério universitário, escolhidos no Brasil ou no estrangeiro (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 63).

Ainda, na *Carta Brasileira de Educação Democrática*, solicitou-se a reintegração de dois professores abeanos, afastados de seus cargos durante o governo ditatorial. Tratava-se de Edgar Sussekund de Mendonça e de Anísio Teixeira. Para o primeiro – reconhecido como um dos líderes da educação democrática do país – requereu-se que fosse reintegrado “à cátedra do Instituto de Educação, de que foi sumária e injustamente demitido” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 20). Para o segundo, Anísio Teixeira, que na ocasião se encontrava recolhido à vida privada no interior da Bahia, apelou-se que voltasse “às atividades

educacionais, como mestre e como técnico, para continuar a servir ao Brasil" (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 18).

Nota-se que, ao se enunciar o termo *sumária e injustamente demitido*, deixou-se implícita uma crítica à ausência de justiça na decisão, que possivelmente ocorreu sem dar oportunidade de defesa ao docente destituído. Quanto à intencionalidade (ato ilocucionário) presente na moção aprovada acerca da necessidade do retorno de Anísio Teixeira às atividades, “como mestre e como técnico, para continuar a servir ao Brasil”, pode-se dizer que se tinha a intenção de comunicar aos interlocutores que a manutenção do afastamento profissional de um intelectual com múltiplas competências, causaria um prejuízo educacional à nação.

Segundo o congressista do IX CBE, Antônio Franca¹⁰⁷ – cuja principal reivindicação no campo educacional foi “a restauração efetiva, constitucional, legal das liberdades democráticas” (ABE, IX CBE, 1945, não p.), sem as quais, para ele, “não teríamos educação” (ABE, IX CBE, 1945, não p.) –, a restauração das liberdades democráticas implicava – além da elaboração de uma Constituição –, a anistia dos presos políticos, para que fosse possível reconduzir “os professores demitidos e afastados aos seus cargos, cátedras e postos dos quais foram violentamente retirados porque expressavam concepções de democracia” (ABE, IX CBE, 1945, não p.). Diferentemente dos outros congressistas, Antônio Franca, de forma explícita, mas sem citar nomes, considerou que a restauração das liberdades democráticas implicava o “afastamento dos fascistas que colaboraram e colaboram com o Estado Novo, agora neofascisticamente complementados das cátedras e posições administrativas que assaltaram com a sua cumplicidade ao ditador” (ABE, IX CBE, 1945, não p.).

Conforme pontua Vieira (2019), nos discursos abeanos proferidos no IX CBE não se encontram “menções frequentes e explícitas ao Estado Novo e ao governo Vargas” (VIEIRA, 2019, p. 128). Mas, uma exceção a este comportamento pode ser verificada no discurso de Antônio Franca (VIEIRA, 2019, p. 128). O intelectual “define a Constituição de 1937 como uma carta fascista e denuncia a militarização da juventude brasileira promovida pelo Estado” (VIEIRA, 2019, p. 128). Não obstante, segundo o autor:

A tese de Franca não prosperou no congresso, uma vez que na *Carta Brasileira de Educação Democrática* não se encontra a associação direta

¹⁰⁷ Biografia não localizada.

entre totalitarismo, educação totalitária e o governo brasileiro que, em junho de 1945, ainda estava sob o controle de Vargas e do seu ministério (VIEIRA, 2019, p. 129, grifo do autor).

Além disso, Vieira (2021), ao analisar os conceitos de democracia e educação no âmbito do IX CBE, assevera que a relação entre estes:

[...] não foi uma prioridade da ABE. Sendo assim, acreditamos que o declínio do Estado Novo e o cenário internacional de derrota do nazifascismo impuseram à associação e aos seus membros essa questão. Em outros termos, as discussões em torno das questões da democracia e da educação democrática não foram iniciativas que surgiram de motivações próprias do campo educacional, mas sim reações à nova realidade política que obrigou um posicionamento da ABE (VIEIRA, 2021, p. 19).

Nesse cenário, como asseverou Schwartzman (1985), os intelectuais identificados com o movimento de renovação educacional, ao passarem a se definir essencialmente como técnicos em educação, “conseguiram ocupar lugares importantes do Ministério [da Educação]. O exemplo mais marcante talvez tenha sido o de Lourenço Filho, responsável pela organização do INEP” (SCHWARTZMAN, 1985, não p.).

Ainda, de acordo com Schwartzman (1985), a expressão *modernização conservadora*, por vezes utilizada para caracterizar o regime de Getúlio Vargas, aplicava-se com propriedade ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema. A busca de este intelectual pela modernização se manifestava no desejo de criar um sistema educacional abrangente (embora com controle estrito) e na preocupação com a atividade cultural, que é possível ser observada “nos grandes projetos arquitetônicos, no muralismo de Portinari, assim como nos grandes corais cívicos de Villa-Lobos” (SCHWARTZMAN, 1985, não p.). Conforme o autor, os “pecadilhos ideológicos eram permitidos e tolerados entre poetas e artistas plásticos, desde que não se manifestassem com muita intensidade em suas obras” (SCHWARTZMAN, 1985, não p.). Por sua vez, o lado conservador do ministro apresentava-se de formas distintas:

[...] pela concentração do poder, que não permitia a organização de instituições educacionais e culturais livres e autônomas fora da tutela ministerial; pela concepção basicamente estetizante, quando não utilitária, da cultura e das artes. A música, a poesia, a pintura, o patrimônio cultural do país, tudo isso era, na medida do possível, apoiado e estimulado, mas basicamente como cultura ornamental, ou, alternativamente, como arte monumental capaz de mobilizar os grandes sentimentos cívicos (SCHWARTZMAN, 1985, não p.).

Com o desgaste das bases políticas do Estado Novo, Getúlio Vargas, pressionado por reivindicações pelo retorno do regime democrático, havia decretado

no dia 28 de fevereiro de 1945, a Lei nº 9, que dava nova redação a artigos da Constituição. Considerando-se a existência de condições para que entrasse em funcionamento o sistema de órgãos representativos, a lei baixou as normas para as eleições que seriam realizadas no final daquele ano. Contudo, quatro meses após o IX CBE e antes que ocorresse o pleito, no dia 29 de outubro de 1945, Vargas, após ser pressionado pelos militares, foi obrigado a renunciar à presidência do Brasil.

Para o intelectual e professor da Faculdade de Direito de São Paulo, Sampaio Doria, que assumiu, com o fim do Estado Novo, a pasta da Justiça e dos Negócios Interiores, e a quem coube a tarefa de preparar o país para a eleição do Presidente da República pelo voto popular, aquela conjuntura política causava-lhe um certo fascínio. À vista disso, ele se expressou da seguinte forma:

[...] em verdade, estou deslumbrado com os sucessos políticos desses últimos dias. Assistimos a um fenômeno singular na história das instituições políticas: deporem as forças armadas a um ditador, e não instituírem, em substituição, outra ditadura. No interregno entre a queda do poder ilegítimo e eleição popular, apelam as forças vitoriosas para a imparcialidade do Poder Judiciário. Não foi a cobiça do poder que as impulsionou; mas o sentimento de suas responsabilidades para com a nação em cujo seio se formaram. Acima de tudo, colocaram o ideal da pátria com instituições liberais, justiça efetiva e opinião pública organizada. Nessa atitude que acabam de ter, há um exemplo digno de memória: o desprendimento, a energia e o patriotismo, como nunca houve em revolução nenhuma do mundo, em lugar dos institutos de caudilhismo, que desgraçam os povos sem cultura política. A nação, que nestes últimos meses as vem acompanhando, vibrante e apreensiva, tem motivos do mais justificado orgulho pela nobreza de que acabam de dar lição. Nelas repousam a segurança da ordem e da justiça, até a volta do país à legítimo (HISTÓRIA DE ALAGOAS, 6 nov., 2016, não p.).

Apesar do autoexílio em sua estância localizada em São Borja (RS), Getúlio Vargas foi instado por seus companheiros políticos a apoiar a candidatura de Eurico Gaspar Dutra, poucos dias antes das eleições, que prenunciavam a vitória de Eduardo Gomes, candidato da oposição. Nas eleições de 2 de dezembro de 1945, Dutra foi eleito presidente do Brasil. Cinco anos depois, o próprio Vargas voltaria ao poder, dessa vez, através de eleições diretas (RIBEIRO, 2005).

Quanto ao Ministro da Educação, Gustavo Capanema, com o fim do Estado Novo, o seu lado conservador foi sendo “encoberto pelas brumas que passaram a envolver todo o autoritarismo estadonovista” (SCHWARTZMAN, 1985, não p.). Nesse sentido, conforme Schwartzman (1985, não p.): “O próprio Capanema adquire uma visão política mais liberal” e, no Congresso, “desempenha papel importante na sustentação política dos governos pessedistas, chegando a líder do governo Getúlio Vargas na difícil conjuntura de 1954 (SCHWARTZMAN, 1985, não p.).

Nota-se que os discursos que delineavam os propósitos da democracia levavam à conclusão de que este regime político, para ser de fato concretizado, dependia da construção de uma consciência nacional acerca dos resultados da democracia, em termos de bem-estar social. Uma consciência que seria possível de ser fortalecida se houvesse no Brasil uma educação político-democrática. Nessa perspectiva, a universidade, para desempenhar o seu papel, antes, precisava da consolidação do regime de autonomia, “inegável condição para a vida normal dessas instituições de ensino, pesquisa e divulgação cultural” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 9). Essa autonomia não deveria “significar apenas o deslocamento da autoridade executiva de órgãos do Estado para a direção de universidades, mas sim a autodireção da comunidade de todos os institutos, sem prejuízo da autonomia de cada um, isoladamente” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 9). Além disso, buscava-se difundir o princípio de que:

O mundo contemporâneo, pelo que requer de cada cidadão, não admite mais a ignorância, nem a rotina, nem o empirismo das soluções. Só há lugar para os homens esclarecidos e essa condição não é mais privilégio de quem quer que seja, mas atributo da espécie humana. O fortalecimento dessa verdade resultará da identidade de todos em torno da verdadeira interpretação do dever de educar (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 63-64).

Nessa perspectiva, destacou-se a função primordial do Estado e das demais forças sociais em complementaridade, “conjugando todos os seus recursos e esforços numa inteligente mobilização para a educação nacional” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 64). Considerava-se, ainda, que seria possível desenvolver tal nível de esclarecimento somente a partir da garantia das liberdades. Para tanto, no discurso abeano vislumbramos o axioma:

[...] porque é de uma falsidade evidente toda a doutrina educacional ou política que pretende formar bons cidadãos num ambiente onde foi anulado o exercício dos deveres cívicos elementares, como o de escolher os representantes da nação e o de discutir e fiscalizar os atos dos detentores do poder (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 46).

Esse postulado, silenciado ao longo dos anos do Estado Novo, e na conjuntura oportuna expresso por vezes de forma indireta, foi empregado como insígnia na *Carta Brasileira de Educação Democrática*, publicada em 1946. Documento que, a um só tempo, defendeu a democratização da sociedade, da educação e da escola. Com o fim do período autoritário, essa enunciação relacional se tornou possível. Nesse sentido, especialmente o equilíbrio entre *liberdade* e *igualdade* foi considerado

fundamental à consolidação do Estado democrático, no qual se considerava a liberdade *fundamental como fim* e a igualdade *essencial como meio*. Para preservar a convivência democrática, “só um instrumento bastante ágil e plástico, a educação” (ABE, Carta Brasileira de Educação Democrática, 1946, p. 23).

Conforme Pocock (2003, p. 64), “a linguagem determina o que nela pode ser dito, mas ela pode ser modificada pelo que nela é dito. Existe uma história que se forma nas interações entre *parole* e *langue*” (POCOCK, 2003, p. 64), e, também, entre palavras e ações.

Nesta perspectiva, diferentes intelectuais defendiam um conceito de democracia baseado especialmente no poder que emana do povo; no voto consciente; na valorização da igualdade perante a lei; na consciência de direitos e deveres, nos quais as liberdades fundamentais, além de serem respeitadas, deveriam ser reforçadas pela cultura política. Contudo, os diferentes caminhos indicados para conduzir o Brasil à redemocratização política, correspondiam a distintos projetos que visavam, entre outros interesses, o desenvolvimento econômico através do investimento na educação superior das elites, para que estas dirigissem a classe trabalhadora formada pela educação primária.

Os poucos intelectuais que destacavam a importância da progressão educacional das classes populares ao nível superior, não deixavam de pontuar a necessidade de os subalternos economicamente demonstrarem o seu *valor* e o seu potencial intelectual. Nessa argumentação, como já mencionamos anteriormente, identificamos uma linha de raciocínio meritocrática, que desconsiderava as diferenças econômicas e sociais e, sobretudo, como essas diferenças impediam os setores populares de alcançar plenamente os seus potenciais culturais e intelectuais. Teses que, havia muito tempo, as organizações socialistas e anarquistas, bem como o movimento social e sindical, já apontavam nas suas críticas ao capitalismo e à ordem social burguesa.

Além disso, não se propunha a possibilidade de criação de uma estrutura formada por distintas políticas públicas que incluísse, por exemplo, a assistência educacional, a assistência social e a assistência à saúde, com vistas à superação das dificuldades e o suprimento das necessidades elementares das camadas menos favorecidas para poderem galgar estudos mais elevados. Uma estrutura que, no conjunto de sua obra, proporcionasse as mesmas oportunidades educacionais e profissionais daqueles que tinham plenas condições socioeconômicas.

A democracia que se colocava em uma espécie de altar sacro não era capaz de fazer milagres, apenas servia como um modelo formal de referência condicionada pelas elites e estimulada pela onda democratizadora do pós-Segunda Guerra. O povo brasileiro, de onde deveria emanar o poder através do voto, quase sempre era aquele alfabetizado/educado para se manter, de forma quase estática, na base da pirâmide social. Em geral, era o poder das oligarquias¹⁰⁸ que controlava as políticas em benefício de seus próprios interesses e exercia uma tutela quase invisível sobre os destinos da educação daqueles que as elites julgavam aptos e não aptos ao exercício de funções de liderança profissional consideradas complexas.

3. 4 Intelectuais cientistas: a busca por um *Brasil melhor*

Se apenas com idealismo nada se consegue de prático, sem essa força propulsora é impossível realizar algo de grande.

Álvaro Alberto de Motta e Silva

O hiato prolongado entre a realização especialmente do VII Congresso Nacional de Educação (1935) e do VIII Congresso Brasileiro de Educação (1942) contribuiu para o protagonismo de outro púlpito de defesa da pesquisa científica. Através da análise de diferentes Atas da Academia Brasileira de Ciências, pode-se observar que diversos intelectuais abeanos que defendiam teses nas CNEs e ministravam conferências nos cursos de extensão universitária da ABE entre as décadas de 1920 e 1930, apresentavam trabalhos científicos na ABC. Sem computar os intelectuais que morreram no desastre de avião em 1929, vê-se que, de 1933 até pelo menos 1951, abeanos circularam na arena dos debates desta academia, apresentando estudos voltados aos campos das ciências matemáticas, ciências físico-químicas e ciências biológicas. Entre eles encontravam-se: A. J. de Sampaio, Alberto Betim Paes Leme, Alberto Childe, Alix Lemos, Álvaro Alberto, Álvaro Ozório de Almeida, Arthur Moses, Arthur Neiva, Cândido Mello Leitão, Euzébio de Oliveira, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Mario Saraiva, Miguel Ozório de Almeida, Olympio da

¹⁰⁸ O uso do termo oligarquia refere-se, aqui, à característica de um grupo que exerce atividade de influência, ostensiva ou velada, por meio da qual busca interferir nas decisões políticas, em especial do poder legislativo, para controlá-las em benefício de interesses próprios. O termo também se aplica a grupos sociais que monopolizam, por exemplo, o mercado econômico, político, educacional e cultural de um país, mesmo a democracia sendo o sistema político vigente.

Fonseca Filho, Othon Leonardos e Theodoro A. Ramos. O engajamento científico desses intelectuais manteve-se combativo no espaço de experiência da ABC.

Na década de 1940, começou um processo de institucionalização da ciência brasileira. Especialmente por influência de físicos que produziam trabalhos importantes neste campo de conhecimento, acrescidos da influência de pesquisadores estrangeiros que, desde a década de 1930, migraram para o Brasil para atuar na USP. Como consequência, em 1948, fundou-se a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), seguindo o molde de instituições internacionais congêneres. Em 1951, criou-se o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) pela Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951 (BRASIL, 1951a) e, também, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), instituída pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951b). Estas foram relevantes organizações institucionais do Brasil na área de Ciência, Tecnologia e formação de professores.

Na conjuntura em que se buscava o desenvolvimento da ciência brasileira, via-se com pesar a partida de cientistas. Um exemplo desse sentimento expressa-se na carta de Leite Lopes¹⁰⁹ a Jayme Tiomno, datada de 08 de fevereiro de 1942. Nessa carta, Leite Lopes comunicou a seu discípulo que o professor Luigi Sobrero, responsável pela cátedra de Física Superior, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, retornaria em definitivo à Itália. Lopes dizia estar triste com o retorno de Sobrero ao seu país natal, ao considerar tudo aquilo que ele havia realizado pela cultura científica brasileira (LEITE LOPES, 1942 apud TAVARES *et al.*, 2022, p. 2). Todavia, a carta também trazia boas notícias. Pouco depois de convidar Tiomno a vir ao Rio de Janeiro para se despedir de Sobrero, Leite Lopes transmitiu-lhe algumas novidades, entre elas, sem dar maiores detalhes, noticiou “a abertura das inscrições para o curso de doutoramento” (TAVARES *et al.*, 2022, p. 2). Possivelmente esse curso funcionava nos moldes daquele delineado no Decreto nº 39, de 03 de setembro de 1934 que, atendendo ao que propôs o Conselho Nacional de Educação, aprovou o estatuto da Universidade de São Paulo (USP) e estabeleceu que os cursos da sua

¹⁰⁹ José Leite Lopes (1918 – 2006). Graduiu-se no bacharelado em química industrial na Escola de Engenharia de Pernambuco em 1939. Em 1943, trabalhou como bolsista da fundação Zerrener, no Departamento de Física da FFCL-USP. Foi um dos primeiros brasileiros a receber o grau de doutor nos Estados Unidos em 1945. Retornou ao Brasil em 1949 e, em parceria com a César Lattes, contribuiu para a fundação do CBPF (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas) e do CNP (atual CNPq), órgãos nos quais ocupou diversos cargos até 1964 (USP, [20-?], não p.). Disponível em: <http://acervo.if.usp.br/bio14>. Acesso em: 05 jan. 2024.

Faculdade de Direito seriam, além do bacharelado em cinco anos, o de doutorado em dois anos (BRASIL, 1934b).

Após a partida de cientistas estrangeiros¹¹⁰, como a do italiano Sobrero, o retorno de um brasileiro, em especial, ganhou destaque positivo no cenário acadêmico do país. Em 1948, Cesar Lattes¹¹¹ retornava ao Brasil para assumir o cargo de professor na USP.

Nesse cenário, intelectuais cientistas esforçavam-se para ultrapassar os obstáculos à pesquisa científica. Leite Lopes, referindo-se ao contexto de escrita de sua obra *Ciência e Liberdade*, afirmou:

Este livro não foi premeditado durante os anos de formação universitária, quando me preparava para a pesquisa em Física Teórica. Não resultou da leitura apriorística de escritos sobre política científica, pouco abundantes antes e logo após a Segunda Guerra Mundial. Foi antes o resultado da prática da ciência, das dificuldades que enfrenta todo pesquisador no Brasil e nos outros países em desenvolvimento, de indagações sobre o porquê dessas dificuldades (LEITE LOPES, 1978 apud TAVARES *et al.*, 2022, p. 4).

Sabe-se que, ao término da Segunda Guerra Mundial, Cesar Lattes havia partido para a Inglaterra, onde realizou pesquisas científicas, também na área da Física, na Universidade de Bristol. Ao finalizar seus estudos, “foi convidado a permanecer nos Estados Unidos, na Universidade de Harvard, mas recusou o convite” (ALESP, 2005, não p.). Anos depois, ele justificaria essa recusa em entrevista concedida à “revista carioca *Ciência Hoje*: ‘A gente pensava em melhorar o Brasil’” (ALESP, 2005, não p.).

Em 12 de abril de 1948, a USP concedeu a Lattes o título de Doutor Honoris Causa, outorga que, em solenidade, ele receberia somente em 1965. Em janeiro de 1949, o cientista contribuiu para a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)¹¹², do qual foi diretor científico. No mesmo ano, foi designado pelo Presidente da República, membro da comissão incumbida de elaborar os projetos necessários à

¹¹⁰ A partir de meados dos anos 1950, com o retorno de professores estrangeiros a seus países de origem, as cadeiras que ocupavam na USP, passaram a ser preenchidas por corpo docente formado principalmente por brasileiros (PULICI, 2008).

¹¹¹ César Lattes (1924, Curitiba, PR – 2005, Campinas, SP). Cientista brasileiro. Iniciou seus estudos em Curitiba, PR, posteriormente mudou-se para São Paulo e ingressou na Escola Politécnica. Kursou na Universidade de São Paulo os cursos de Física e Matemática, concluindo-os em 1943. Estudou em laboratório na Bolívia. Seguiu para a Inglaterra, para trabalhar no laboratório da Universidade de Bristol, sob a direção do físico Cecil Powell. Juntos descobriram uma nova partícula atômica *méson pi*, (BCCL/UNICAMP, [20-?], não p.). Disponível em: <https://www.bccl.unicamp.br/conheca-a-bccl/quem-foi-cesar-lattes/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

¹¹² Hoje, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI).

instituição do Conselho Nacional de Pesquisas (atual CNPq), criado em 15 de janeiro de 1951.

Após a criação do CBPF, a juventude de seus fundadores recebeu atenção especial por parte de Lattes. Em 1951, o cientista sugeriu que o Brasil, para criar um espaço onde a física pudesse se desenvolver, deveria contar com gente jovem. Para ele, ao lado das qualidades de competência e perseverança, as características de coragem e disposição, típicas dos jovens cientistas, seriam elementos essenciais para que a física brasileira produzisse resultados dignos de compartilhamento com os centros de maior tradição (TAVARES *et al.*, 2022).

Os ventos favoráveis à ciência no pós-guerra chegaram ao Brasil. As descobertas de Lattes, que elucidaram problemas pendentes no campo da radiação cósmica e confirmaram a teoria do cientista japonês Hideki Yukawa sobre a existência de uma partícula responsável pela ligação entre nêutrons e prótons nos núcleos atômicos, causou grande impacto, inclusive nos meios científicos internacionais (CUNHA, 2011). Toda “a imprensa mundial e brasileira aclamou a descoberta e a ciência brasileira saiu do porão para a sala de visitas” (CUNHA, 2011, p. 16).

Em 1949, além do avanço da ciência física no Brasil, que começou a se institucionalizar com a criação do CBPF, a ciência em geral também organizava a sua entidade representativa, com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). O grupo de intelectuais cientistas representados pela SBPC era essencialmente composto por “cientistas das universidades que trabalhavam com ciências duras, e equipes de pesquisa de instituições governamentais que trabalhavam com ciência aplicada” (FERNANDES, 1990, p. 19).

Foi nessa conjuntura que o engenheiro Álvaro Alberto, almirante da Marinha, intelectual que fazia parte do quadro de professores que ministravam os cursos de *extensão universitária* da ABE¹¹³ no ano de 1949, chefiou uma comissão incumbida pelo Presidente da República, marechal Eurico Gaspar Dutra, para elaborar o anteprojeto de criação do Conselho Nacional de Pesquisa. O documento foi enviado por Dutra ao Congresso e, depois da tramitação na Câmara e no Senado, criou-se o CNPq, aprovado em Lei Complementar datada em 1951 (BRASIL, 1951a), tendo Álvaro Alberto como o seu primeiro presidente.

¹¹³ Álvaro Alberto ministrou a conferência *Teoria dos explosivos*, nos cursos de extensão universitária da ABE, realizados na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Sua exposição se deu na quinta conferência ministrada no programa realizado nos meses de setembro, outubro e novembro de 1928 (ABE, Programa dos cursos e conferências, 1928).

Leite Lopes, em depoimento sobre o abeano Álvaro Alberto, datado de 14 de janeiro de 1987, assim declarou:

O Almirante Álvaro Alberto foi um líder de sua geração nos domínios do desenvolvimento científico brasileiro. Teve destacada atuação na Academia Brasileira de Ciências e lutou em sua época pelo aperfeiçoamento das instituições científicas do Brasil. Quando, em 1949, um grupo de físicos tomou a iniciativa de fundar o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), o Almirante Álvaro Alberto, junto com o Ministro João Alberto Lins de Barros, foi o defensor da ideia e tudo fez pela sua concretização, junto ao governo brasileiro e aos empresários. Ele tomou a iniciativa de propor ao Presidente Eurico Gaspar Dutra a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). E eu tive a honra, junto com colegas, de ser convidado por Álvaro Alberto para a audiência com o Presidente Getúlio Vargas, em que ele expôs o primeiro programa de política científica nacional e o primeiro projeto de energia nuclear. Sua atuação à frente do CNPq foi da maior importância. Espero que os historiadores da ciência no Brasil analisem esta atuação e mostrem sua relevância para o futuro do país (LEITE LOPES, [198?], p. 15).

Depois de debates em diversas comissões, a 15 de janeiro de 1951, o presidente Gaspar Dutra, dias antes de passar a faixa presidencial a Getúlio Vargas, sancionou a Lei de Criação do Conselho Nacional de Pesquisas como autarquia vinculada ao governo federal. A Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o CNPq, foi chamada por Álvaro Alberto, seu primeiro presidente, de ‘Lei Áurea da pesquisa no Brasil’ (CNPq CELEBRA..., CNDCT, 2021, não p.).

Nos dez anos que seguiram ao final do Estado Novo, viveu-se um período de redemocratização: a 18 de setembro de 1946, promulgou-se uma nova Constituição Federal; três presidentes foram eleitos por voto direto – Eurico Gaspar Dutra (1956 a 1951), Getúlio Vargas (1951 a 1954) e Juscelino Kubitschek (1956 a 1961); iniciou-se, em 1948, a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; em 1953, o Ministério da Educação e Saúde transformou-se em Ministério da Educação e Cultura (MEC); e, de 1946 a 1956, nada menos do que treze diferentes ministros¹¹⁴ da Educação, incluindo quatro interinos, assumiram o cargo que Gustavo Capanema ocupara de 1934 a 1945. Ademais, após a morte de Vargas, conseguiu-se garantir que o presidente eleito a 3 de outubro de 1955, Juscelino Kubitschek, e o seu vice, João Goulart, tomassem posse.

¹¹⁴ Ernesto de Souza Campos (31/01/1946 a 06/12/1946); Clemente Mariani (06/12/1946 a 15/05/1950); Eduardo Rios Filho (interino - 15/05/1950 a 04/08/1950); Pedro Calmon (04/08/1950 a 31/01/1951); Ernesto Simão Filho (31/01/1951 a 25/05/1953); Péricles Madureira de Pinho (interino - 26/05/1953 a 24/06/1953); Antônio Balbino (25/06/1953 a 02/07/1954); Edgard Santos (06/07/1954 a 02/09/1954); Cândido Mota Filho (02/09/1954 a 17/11/1955); Abgar Renaut (24/11/1955 a 31/01/1956); Clóvis Salgado da Gama (31/01/1956 a 31/04/1956); Celso Brant (interino - 30/04/1956 a 02/10/1956); Nereu Ramos (interino - 03/10/1956 a 05/11/1956).

Segundo Schwartzman (1979), no início da década de 1950, talvez Fernando de Azevedo fosse, no Brasil, um dos que expressavam:

[...] o pensamento dominante nos meios intelectuais do país, de que a ciência, o progresso, a modernização, tudo isso viria junto com os novos tempos. A imigração europeia, o desenvolvimento da indústria e do comércio, o crescimento das cidades, todas estas transformações que sacudiam o Brasil desde, pelo menos, os anos 20, não deixariam de trazer, como corolários, as ciências naturais e as próprias ciências humanas (SCHWARTZMAN, 1979, p. 8-9).

Como uma ressonância dos discursos abeanos proferidos desde 1927 – que reivindicavam a ampliação de estudos sociológicos para uma melhor formação de líderes técnicos à organização dos serviços de educação pública, dotando-os especialmente de conhecimentos acerca das condições sociais da nação –, na segunda metade da década de 1950 e início dos anos de 1960, foi retomada a defesa dessa ampliação. Com a intensificação das pesquisas educacionais sociológicas procurava-se agora, além de compreender os problemas nacionais, criar instrumentos de intervenção na realidade brasileira.

Nesse contexto, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs), dentro da já existente estrutura do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) – órgão subordinado ao Ministério da Educação, criado em 1937 –, representou um importante incentivo ao desenvolvimento das pesquisas sociais aplicadas ao estudo dos problemas da educação brasileira.

Criados na gestão do abeano Anísio Teixeira à frente do INEP, os CRPEs entraram em funcionamento com o propósito de promover pesquisas em ciências sociais acerca, especialmente, das relações existentes entre a educação e os processos de mudança social. Uma característica da atuação dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP foi a de considerar as diversidades regionais como um aspecto importante para a análise dos processos de mudança na sociedade brasileira e, nesse sentido, elaborar políticas públicas para a educação. Consideração esta que a ABE também demonstrara, especialmente no seu inquérito publicado em 1929.

No âmbito universitário, algumas divergências de projetos intelectual-acadêmicos começavam a se configurar em 1954. Esse ano marcou a transferência de Florestan Fernandes da cadeira de Sociologia II da USP, para a de Sociologia I – substituindo o regente Roger Bastide, após o seu retorno a seu país de origem –,

cadeira na qual permaneceu até 1969, quando ocorreu a substituição do antigo regime de cátedras pela estrutura departamental e, também, as aposentadorias compulsórias de parte dos membros da disciplina de Sociologia I (PULICI, 2008).

Florestan Fernandes, ao valorizar o esforço no lugar do talento e a aplicação no lugar da erudição, redefiniu os critérios de excelência intelectual, imprimindo um novo *ethos* profissional que passou a imperar dentro dos quadros da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP (PULICI, 2008). Os critérios de excelência intelectual que passaram a vigorar na produção de conhecimento sociológico, assentaram-se na obrigatoriedade da pesquisa empírica e na conexão entre o conhecimento sociológico e os processos contemporâneos de transformação social (PULICI, 2008).

Apesar dos hiatos entre as CNEs e da significativa diminuição dos debates acerca das questões da universidade e da pesquisa científica nos debates da VI, VII e VIII eventos nacionais da ABE, diferentes intelectuais cientistas permaneceram empenhados no ideal de melhorar o Brasil através da cultura científica.

Na ABC, esses intelectuais debatiam temas voltados ao avanço especialmente das ciências duras, ou seja, das matemáticas, das físico-químicas e das biológicas.

Nesse espaço científico, expressou-se uma linguagem que apontava uma urgência pela criação de um órgão destinado ao aproveitamento de matérias-primas para a produção de energia nuclear. Pode-se dizer que esta premência se destacou no seio de uma elite de intelectuais cientistas, impulsionada especialmente através dos discursos e ações de Álvaro Alberto.

Em 1949, o intelectual à frente da comissão encarregada de elaborar o anteprojeto para a criação do CNPq, constituída por 22 intelectuais/cientistas brasileiros, expressava a crença no avanço científico, no desenvolvimento da tecnologia nuclear e na consolidação de um programa que proporcionasse condições materiais à pesquisa científica (GARCIA, 2000).

Para Álvaro Alberto, o avanço científico brasileiro exigia um órgão centralizador da ciência, da técnica e da indústria para a organização, o fomento e a coordenação das atividades de pesquisa (GARCIA, 2000). Conforme Garcia (2000, p. 24), declarava-se que o objetivo do órgão “não era ferir a autonomia das universidades, institutos de pesquisa ou indústrias, mas evitar a dispersão de esforços e ampará-los”.

Na visão de Álvaro Alberto, o Conselho Nacional de Pesquisas deveria promover o estímulo e a coordenação das pesquisas científicas e tecnológicas em

diferentes domínios da ciência, para estimular o potencial econômico e o prestígio do Brasil perante os países cultos. Nessa acepção, o intelectual ressaltou a contribuição de cientistas como Leite Lopes, Costa Ribeiro, Carlos Chagas e Cesar Lattes e, também, de alguns destes que eram abeanos: Euzébio de Oliveira (que ministrava os cursos de extensão universitária da ABE até a incorporação destes à URJ), Arthur Moses (que fizera parte da Comissão dos Dez da ABE), Carneiro Felipe (que também ministrava os cursos de extensão universitária da ABE até pelo menos 1929).

Por outro lado, houve problemas que afetaram Álvaro Alberto à frente do CNPq. Conforme Fernandes (1990), ocorreu um escândalo no CBPF: o seu diretor-executivo, nomeado por Álvaro Alberto, “apropriou-se indevidamente do orçamento do centro e o fato foi explorado amplamente na imprensa e pela oposição” (FERNANDES, 1990, p. 55). Então, em março de 1955, por sugestão do Gabinete Militar da Presidência da República, o intelectual deixou o CNPq (FERNANDES, 1990). No mesmo ano, Anísio Teixeira, que também era presidente do INEP, assumiu a presidência do Conselho Nacional de Pesquisas.

Em 1951, Getúlio Vargas havia retornado à Presidência da República. Nesse mandato, alcançado agora pelo voto popular, lançaram-se as bases para criação da Petrobras. No mesmo ano, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento dos estudantes do nível superior, o Decreto 29.741, de 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951b), instituiu uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A convite de Ernesto Simões Filho, Ministro da Educação e Saúde à época, Anísio Teixeira foi quem assumiu o cargo de secretário geral da comissão.

No que concerne aos objetivos da campanha, propôs-se, no artigo 2º do referido Decreto, “assegurar a existência de pessoal especializado [...] e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, oportunidade de aperfeiçoamento” (BRASIL, 1951b). A consecução de tais objetivos implicava, conforme o artigo 3º, promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado; mobilizar, em cooperação com instituições públicas e privadas competentes, os recursos para oferecer oportunidades de treinamento, para suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões; promover a instalação e a expansão de centros de aperfeiçoamento e de estudos pós-graduados (BRASIL, 1951b). Com exceção deste último objetivo, todos os demais eram solicitados, mesmo que em outros termos, por intelectuais ligados à ABE desde pelo menos 1928, quando a

Associação promoveu o inquérito sobre o problema universitário brasileiro, o apresentou à plenária da II CNE e, no ano seguinte, publicou o documento para o conhecimento público. Apesar de passadas duas décadas, as orientações e diretrizes educacionais formuladas pela *intelligentsia* da ABE tornaram-se viáveis.

4 EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE: O RETORNO AO CENTRO DOS DEBATES NACIONAIS DA ABE (1950)

Diferente do IX CBE, no qual as questões sobre o ensino superior e a universidade perpassaram outros temas de forma pontual, a X Conferência Nacional de Educação (X CNE) trouxe essas discussões para o centro dos debates nacionais. Embora não tenha sido possível identificar a ligação dos intelectuais que se envolveram nessas discussões com a Seção de Ensino Superior da ABE, a liderança e os discursos desses abeanos revelam que o desenvolvimento do ensino superior universitário continuava no *horizonte de expectativas* da Associação.

Entraram em cena na X CNE: Gustavo Lessa¹¹⁵, Paschoal Lemme, Ernesto de Souza Campos¹¹⁶, Maurício Joppert da Silva¹¹⁷ e Rômulo Almeida, que se uniram a Raul Bittencourt – intelectual que já tinha protagonizado a discussão sobre o ensino superior na I CNE –, e José Augusto Bezerra de Medeiros, presidente da ABE e da X CNE que, de um modo geral, intervinha politicamente em nome da ABE desde pelo menos 1932, quando fez parte da Comissão dos Dez, grupo de intelectuais nomeados pela Associação para elaborar sugestões educacionais à Assembleia Constituinte. Entre novos e antigos abeanos, nenhum deles esteve entre aqueles que protagonizaram o inquérito sobre o problema universitário de 1928, ou os cursos de extensão universitária promovidos pela SETS da ABE desde 1926 até 1930.

¹¹⁵ Gustavo de Sá Lessa (Diamantina (MG), 1888 – 1962). Médico e sanitarista, formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. A partir de 1928, assumiu a diretoria da ABE por diversas vezes, e passou a exercer diferentes cargos na administração pública. Foi o terceiro diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais, exercício que durou apenas três meses. Atuou na Fundação Getúlio Vargas e, em 1952, tornou-se o diretor executivo da instituição (MUNAKATA, 2004). Produziu diferentes estudos relacionados especialmente com a administração pública e a educação.

¹¹⁶ Ernesto de Souza Campos (Campinas (SP), 1882 – São Paulo (SP), 1970). Médico, foi um dos fundadores da USP, diretor da Faculdade de Medicina da USP e Ministro da Educação e Saúde em 1946, no governo Eurico Gaspar Dutra. Filho do Senador da República Antônio de Souza Campos, foi professor emérito da Faculdade de Medicina da USP. No governo de Armando Salles de Oliveira, foi um dos principais idealizadores do campo universitário do Butantã, local onde viria a ser construída a USP. Agradado com diversos títulos honorários, foi, ainda, presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo e membro da Academia Paulista de Letras. Sua obra científica reúne cerca de 20 volumes e uma centena de monografias publicadas no país e no exterior (IFSC/USP, 5 ago. 2016, não p.).

¹¹⁷ Mauricio Joppert da Silva (Rio de Janeiro, 1890 – Rio de Janeiro, 1985). Engenheiro, geógrafo, professor e político brasileiro. Estudou Geografia e Engenharia Civil na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, 1913-1915. Doutorou-se em Ciências Físicas e Matemáticas em 1918. Foi professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e presidente do Clube de Engenharia do Rio de Janeiro. Comandou o Ministério dos Transportes, entre 1 de novembro de 1945 e 31 de janeiro de 1946, no governo de José Linhares. Foi deputado federal de 1951 a 1955 (BRASIL, Câmara Legislativa, [20-?], não p.). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/130836/biografia>. Acesso em: 02 jun. 2024.

Esses novos protagonistas informavam à sociedade, aos governantes e aos legisladores as diretrizes educacionais que, traçadas pela ABE e por sua presidência, representada por José Augusto Bezerra de Medeiros, deveriam ser entregues ao poder político do Estado como sugestões elaboradas por dirigentes educacionais e, especialmente, por intelectuais abeanos especialistas em educação.

4. 1 X Conferência Nacional de Educação (1950): organização e objetivos

Se o escol do país não estimular a educação nacional terá renunciado à esperança de um Brasil melhor.
(ABE, Material de propaganda).

No contexto do pós-guerra, os países vencedores lançaram-se na corrida pelo domínio do átomo. Com rapidez, muitos alcançaram posições bem-sucedidas tanto na área militar quanto nas suas aplicações civis. A importância da pesquisa nuclear foi observada pelos militares brasileiros, cujo representante era o almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva. Boa parte das elites política e intelectual brasileiras, atentas ao contexto geopolítico, estimavam que a capacidade de os países alcançarem o seu desenvolvimento econômico e social estava vinculada à sua competência em promover pesquisas científicas e tecnológicas. Considerava-se que ciência e tecnologia detinham um grande potencial para colocar o Brasil no patamar da modernidade e da modernização socioeconômica, que necessariamente implicava o fortalecimento quantitativo e qualitativo de saberes profissionais técnico-científicos, como estrutura segura à industrialização e como alavanca para a evolução das forças produtivas.

Em contrapartida, existia na sociedade um certo temor pelas consequências negativas da ciência atômica – decorrentes da fissão nuclear, que seria utilizada em usinas para gerar eletricidade –, assim como pelo perigo de acidentes devido ao uso de materiais radioativos. Para que a margem de risco fosse reduzida, considerava-se fundamental a atuação de profissionais altamente capacitados nos campos de conhecimento que envolviam a complexidade dos trabalhos a serem executados. Acreditava-se que o avanço da ciência moderna produziria um formidável desenvolvimento nacional. Mas, ao mesmo tempo, temia-se que, com a velocidade crescente de seu desenvolvimento, fosse difícil controlar os interesses daqueles que

da ciência pudessem fazer uso de forma antiética. Precisava-se, pois, que os governantes fossem o mais prudentes e éticos possíveis.

Em meio às incertezas e anseios sobre os resultados dos avanços da ciência, cientistas buscavam organizar espaços onde as pesquisas pudessem se fortalecer no Brasil. Concomitantemente, seguia no parlamento brasileiro a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cujo projeto inicial fora encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948.

Nessa orientação, o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, buscando colaborar com sugestões abeanas à Lei de Diretrizes e Bases, resolveu dedicar ao assunto uma de suas conferências nacionais. Realizou-se, assim, de 15 a 29 de novembro de 1950, na cidade do Rio de Janeiro, a X Conferência Nacional de Educação (X CNE), cujos trabalhos resultaram em conclusões aprovadas por uma Comissão Geral, composta por relatores de temas e representantes de administrações educacionais dos estados (ABE, X CNE, [1951?]).

Após mais de duas décadas sem estar entre os temas centrais das CNEs, a educação superior e a universidade figuraram na X CNE. O último evento nacional que havia privilegiado estes temas de forma programática fora a II CNE, na qual o inquérito sobre a universidade brasileira fora apresentado e aprovado pelos congressistas.

Na X CNE, incorporaram-se os temas educação superior e autonomia universitária no cronograma estabelecido previamente pelos organizadores do congresso, com destaque para: José Augusto Bezerra de Medeiros, presidente da ABE e da X CNE; Raul Bittencourt, vice-presidente da conferência; e Marcos Almir Madeira, secretário-geral. Dentro do tema que tratou o financiamento educacional brasileiro, discutiram-se também questões sobre o investimento público na universidade e, nos discursos que demarcavam a forma de governo adequada à expansão educacional do país, inclusive a superior, a democracia continuou sendo a bandeira hasteada pela ABE.

As diretrizes abeanas foram sistematizadas por uma comissão de membros da Associação, cuja escolha foi aprovada pelo Conselho Diretor e a cujas reuniões o presidente da entidade presidiu.

Segundo o abeano Gustavo Lessa (ABE, X CNE, [1951?], p. 19), “esta foi a conferência educacional mais prolongada que a ABE já promoveu”. Mesmo com sessões noturnas em alguns dias, o que normalmente não acontecia nos eventos

nacionais, foi necessário acrescentar dois dias aos previstos, para a finalização das diretrizes propostas pela ABE ao poder legislativo.

A sessão inaugural realizou-se no auditório do Ministério da Educação e Saúde. Os demais trabalhos se apresentaram na sede da ABE. Segundo os Anais da X CNE, na inauguração do décimo evento nacional, o Ministro da Educação Pedro Calmon “rememorou, em palavras comovidas, a ação tenaz do grupo associativo fundado há um quarto de século por Heitor Lyra da Silva” (ABE, X CNE, [1951?], p. 20).

Na abertura da conferência, além da comissão organizadora composta por José Augusto Bezerra de Medeiros, Raul Bittencourt e Marcos Almir Madeira, estavam presentes os presidentes de honra: general Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República; Pedro Calmon, Ministro da Educação e Saúde; general Ângelo Mendes de Moraes, prefeito do Distrito Federal; embaixador José Carlos de Macedo Soares, presidente do Instituto de Geografia e Estatística; estiveram os membros da Associação: Adalberto Menezes de Oliveira; Américo Jacobina Lacombe; Antônio Caetano Dias; Celso Kelly; Edgar Sussekund de Mendonça; Fernando Tude de Souza; Gustavo Lessa; Helena Moraes Guimarães; Ismael França Campos; Joaquina Daltro; Juracy Silveira; Lourenço Filho; Luíz de Melo Campos; Marina Gross; Miguel Dadario; Zilda Farriá Machado, entre outros (ABE, X CNE, [1951?]).

Fizeram parte da X CNE delegações dos estados do Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, Amazonas, Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo, Rio de Janeiro (estado), Distrito Federal, São Paulo e Rio Grande do Sul. Identificamos, também, representações de associações, de instituições e de serviços oficiais: Academia Nacional de Medicina, Academia Brasileira de Letras, Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional de Proteção aos Índios, Fundação Getúlio Vargas, Sociedade Brasileira de Higiene, Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, União dos Escoteiros do Brasil, Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, Diretoria de Ensino Comercial do Ministério da Educação e Saúde, Diretoria de Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde, Divisão de Ensino Secundário do Departamento Nacional de Educação, Departamento de Difusão Cultural da Prefeitura do Distrito Federal, Departamento de Educação Complementar da Prefeitura do Distrito Federal (ABE, X CNE, [1951?]). Os discursos da sessão inaugural e de encerramento foram proferidos por José Augusto Bezerra de Medeiros, Marcos Almir

Madeira, Orlando Melo Carvalho e Anadir Justa Passos da Silva (ABE, X CNE, [1951?], p. 7).

A conferência, dividida em dois períodos sucessivos, teve, no primeiro, a exposição dos trabalhos dos membros e a realização de debate sobre as contribuições dos relatores. No segundo, a Comissão Geral, constituída por diferentes relatores e por representantes das diferentes unidades da federação, elaborou as sugestões à LDBEN, solicitadas pela ABE.

Nos Anais da X CNE declarou-se sobre o evento:

A ABE, sob cuja bandeira devem inscrever-se todos os que têm real interesse pela educação nacional, não podia recusar ao governo da República a sua colaboração ao projeto fundamental que se acha em andamento no Congresso. Por isso, em nome desse governo, anunciava que as sugestões da conferência seriam acolhidas com solicitude e reconhecimento (ABE, X CNE, [1951], p. 20).

Consta nos documentos da ABE que, nos meses anteriores à realização do evento nacional, o Conselho Diretor da Associação designou uma comissão “destinada a justificar os pontos de vista básicos adotados na conferência e a oferecer a sua colaboração ao poder Legislativo, sob a forma que fosse julgada mais conveniente” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3).

Conforme o regimento da conferência, o relatório da Comissão Geral seria lido na sessão de encerramento do evento, podendo sobre ele se pronunciarem os membros presentes, mas sem, contudo, ser submetido à votação da plenária (ABE, X CNE, [1951?], p. 10). Este procedimento contrastava com o que ocorrera especialmente nas duas primeiras CNEs, nas quais a ampla discussão e as votações aconteceram.

Apesar daqueles que expunham críticas à ABE por ela não abrir amplo espaço de debates e de votação das suas conclusões, a Associação se empenhava em demonstrar o seu ímpeto democrático. Essa postura mais seletiva quanto à escolha daqueles que participariam das discussões e decisões abeanas nem sempre se dava da mesma maneira. A título de exemplo, podemos citar uma carta-informe datada de junho de 1932, assinada por Lorenzo Filho, presidente da comissão executiva da V CNE. Nela o intelectual revelou “o desejo do Conselho Diretor da ABE de que os governos estaduais enviassem à conferência o maior número possível de representantes do professorado” (ABE, Lorenzo Filho, junho, 1932, p. 1), para que pudessem participar do certame.

Já, na X CNE, declaradamente se privilegiou o posicionamento dos dirigentes educacionais e não de todos os interessados nos debates. Observa-se, também, que no regimento da referida conferência, ao se declarar o modo como se deu a formulação dos pontos básicos do evento – estabelecidos pelos representantes da entidade e baseados no que eles consideravam apropriado –, não se ouviram as vozes da grande maioria daqueles que seriam submetidos às normativas futuras, ou seja, professores e estudantes.

A democracia que se buscava consolidar na entidade não incluía como convidados aos eventos, segundo as fontes consultadas, os movimentos sociais e sindicais, as associações de professores e/ou de estudantes – como a UNE, fundada em 1938. A percepção de que os mecanismos de controle do debate eram muito seletivos, mais tarde surgiria como crítica e demanda de agentes sociais e políticos, especialmente a partir do movimento estudantil que, historicamente, defendeu pautas como o acesso ao ensino superior, a permanência na universidade, a defesa da universidade e de sua autonomia.

Por outro lado, enquanto não se tornasse possível ouvir, nos locais de tomada de decisões, os discursos daqueles a quem a lei ou normativa se destinava, seguiam-se discutindo questões pautadas quase sempre por aqueles que não conheciam plenamente a realidade dos estudantes e, por isso mesmo, não conseguiam detectar com clareza as suas necessidades e potencialidades.

Mesmo sem dar assento e voz a esses movimentos sociais, o que não era incomum no período nas práticas das associações científicas e culturais, na X CNE declarou-se a relevância da soberania popular para o aprimoramento da democracia. Segundo o discurso de José Augusto Bezerra de Medeiros, proferido na inauguração e no encerramento da conferência:

Somos uma democracia em contínuo aperfeiçoamento institucional, e democracia implica em cuidados cada vez maior pela educação do soberano que é o povo. Este, no momento que estamos vivendo, nas sociedades organizadas e livres, não se pode contentar apenas com a instrução elementar que, no Brasil, nem sequer podemos ainda fornecer a toda a população dela necessitada, e reclama e exige níveis educacionais cada vez mais altos até atingir as universidades (ABE, X CNE, [1951?], p. 423).

Posteriormente, Bezerra de Medeiros deixou subentendido que a população brasileira ainda não era um povo, mas uma massa que ainda não se encontrava na fase racional. Para ele, a educação seria a artífice da categoria povo, por isso precisava-se:

[...] fazer que a massa, superando a fase de exclusividade do instinto, atinja a categoria recuperadora de povo. Não há meio mais racional de impedir que se organize a desordem; e isso, meus senhores, está a realçar o enorme papel do Estado moderno, no que entende como os sistemas educacionais (ABE, X CNE, [1951?], p. 426-427).

Para José Augusto Bezerra de Medeiros (ABE, X CNE, [1951?]), aquele era um momento oportuno para reafirmar o conceito de Oliveira Viana – um dos primeiros sociólogos brasileiros considerado defensor do pensamento autoritário: “educar as elites é ainda o processo mais expedito, mais eficiente, se não mais econômico, de educar as massas” (ABE, X CNE, [1951?], p. 427). Na sequência, o intelectual completou: “a formação das elites é hoje uma condição fundamental para as democracias que não estejam dispostas a morrer pela subversão (ABE, X CNE, [1951?], p. 427).

Sob outro enfoque, na produção do documento normativo da X CNE, como uma forma de respaldo legal e performativo, usaram-se termos categóricos como *expressamente declarado* e *de maneira alguma*. Ou seja, uma linguagem correlata à de um sistema de regras e princípios jurídicos, de modo a não abrir possibilidade de contestação – determinação esta que resguardava os governos e seus funcionários da responsabilidade sobre o discurso dos educadores. Mas, no entendimento de Gustavo Lessa, redator do regimento da X CNE, essa determinação “viria facilitar a liberdade de opinião” (LESSA, 1950, p. 4). Em tal documento assim se declarou:

Nas publicações da conferência será expressamente declarado que o pronunciamento dos educadores representantes das diferentes unidades da federação é feito em caráter individual não envolvendo, de maneira alguma, a responsabilidade dos respectivos governos. A mesma ressalva será feita quanto às distribuições dos relatores que forem funcionários públicos (ABE, X CNE, [1951?], p. 12).

Um ano após o evento, a Revista Educação resumiu os interesses da ABE, consubstanciados na aspiração de que a LDBEN revestisse de poderes o Conselho Nacional de Educação, para que este elaborasse as normas reguladoras do ensino confiado à União, e que estas normas, por sua vez, permitissem “uma descentralização progressiva dos poderes federais” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3).

Como forma de demonstração de força e de união da Associação e, também, como estratégia discursiva para legitimar as diretrizes da ABE, rememorou-se o longo percurso da entidade no trabalho coletivo de intelectuais abeanos que, embora pudessem ter visões políticas distintas, se mantinham uníssonos no propósito de

desenvolvimento da educação nacional, da qual a educação superior fazia parte. Explicitou-se na separata da Revista Educação – periódico que tinha por objetivo divulgar as atividades da ABE –, a declaração de que as aspirações demonstradas pela Associação na X CNE vinham sendo: “ardorosamente expressas em todas as reuniões que a ABE tem promovido nos últimos 20 anos” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3).

Para expressar a justificativa da defesa de tais aspirações adotou-se um discurso que expressava o entendimento da ABE sobre a abordagem política da educação nacional historicamente organizada no país. As locuções expressavam a percepção de que os diferentes governantes não mantinham um equilíbrio profícuo na forma como escolhiam os idealizadores dos critérios a serem seguidos pela educação nacional. O vocabulário colocou em evidência modelos de ações antagônicas, mas igualmente infrutíferas:

A experiência da elaboração de diretrizes administrativas e técnicas tem oscilado, em nosso país, desde a época imperial, entre dois métodos diametralmente opostos: num, tal elaboração é confiada a assembleias legislativas numerosas e assoberbadas por múltiplas e complexas tarefas; noutro, ela é incumbida a secretarias do Poder Executivo, em que o processo é, via de regra, privado do contraste de pontos de vista diversos, tendo todas as probabilidades de preponderar a opinião dos agentes da administração (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3).

O que se pretendia com tal abordagem discursiva era convencer, especialmente o governo, de que existiria maior vantagem se fosse adotado um *método intermediário* da Lei, de modo que na LDBEN ficassem apenas as *diretrizes básicas*, enquanto as outras deveriam ser confiadas a um “conselho, isto é, a um órgão coletivo especialmente dedicado ao assunto, composto de um número reduzido de membros e armado de poderes para ir verificando a aplicação das normas que traça” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3). Ou seja, um Conselho Nacional de Educação formado por especialistas em educação. Uma pequena elite que, dotada de poder, ao mesmo tempo que delinear as normas, fiscalizaria a sua execução.

Não tardou para que a Associação percebesse lacunas nas suas sugestões à LDBEN, formuladas na X CNE. Segundo a Revista Educação (out. 1951), essas lacunas precisavam ser preenchidas. Isso porque se verificou que, ao se delinear “as novas funções do Conselho Nacional de Educação, quanto à composição do novo

órgão, as conclusões da Comissão Geral se mostram omissas” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 3). Declarou-se:

Uma possível objeção ao plano de coordenação de poderes prefigurado no esboço, em obediência às decisões da conferência, seria a seguinte: se a Constituição outorga aos Estados o poder de organizar os seus sistemas de ensino e de legislar supletiva ou complementarmente sobre as diretrizes e bases da educação, a lei respectiva deveria conceder-lhes o mesmo grau de autonomia em relação ao ensino secundário e superior que concede em relação ao ensino primário e normal. Sob o ponto de vista rigorosamente lógico, esta deveria ser a conclusão (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4).

Conforme descrito na revista: “Os membros da Comissão Geral da X Conferência Nacional tinham presente em seu espírito as lições da experiência”, porque historicamente “os pontos de vista rigorosamente lógicos nunca prevaleceram na organização do nosso ensino” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4). Para exemplificar esta afirmação, destacaram-se as Constituições de 1891, 1934 e 1946:

A Constituição de 1891, conforme têm acentuado intérpretes autorizados, deixou implicitamente concedidos aos estados, os poderes normativos sobre os diversos graus de ensino. Apesar disto, sem protestos durante o longo período da primeira República, a União legislou sobre o ensino secundário e superior em todo o território nacional.

Na Constituição de 1934, os textos resultantes do desejo de satisfazer parcialmente às duas correntes antagônicas sancionaram a diferenciação da autonomia conforme os graus do ensino.

O desaparecimento, na Constituição de 1946, do texto que outorgava à União o poder de fixar as condições de reconhecimento dos estabelecimentos de ensino secundário e superior poderia ser legitimamente considerado como uma vitória da corrente descentralizadora. Mas discussões recentes, no seio do Congresso Nacional e fora dele, sobre a amplitude do significado da expressão ‘diretrizes e bases’ mostraram que os dispositivos constitucionais de 1946 se prestam, mais do que os seus antecessores, a interpretações contraditórias. Qualquer solução que for adotada será passível de ser inquinada de infidelidade à letra constitucional, por uma das correntes interpretativas (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4).

Para descrever o quadro político daquele período, usou-se o recurso retórico da comparação entre a regulação considerada excessiva do secundário e superior com a do ensino primário e normal, que aparentemente não sofriam com essa regulação. Afirmou-se que “no momento atual, em nenhum dos campos se encontra uma voz autorizada que advogue para a União o direito de regular o ensino primário e normal, como regula o secundário e superior” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4). Por isso, a Comissão Geral da X CNE decidiu pugnar: “a) pela manutenção das conquistas descentralizadoras já consagradas na experiência nacional; b) no campo do ensino sujeito

tradicionalmente ao controle federal, este não impossibilite, pela inflexibilidade, o seu progresso” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4).

Encontrava-se estabelecida no próprio esboço da LDBEN, formulado pelos abeanos, a elaboração de normas às que os processos da Lei deveriam obedecer. Entre eles, que o Conselho Nacional de Educação designasse “comissões compostas de professores do ensino secundário, do ensino profissional e dos diversos ramos de ensino superior, a fim de redigirem anteprojeto das mesmas normas, assistindo às reuniões respectivas” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 8). No que concerne ao ensino superior, seriam as universidades que deveriam emitir os “pareceres sobre o anteprojeto” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 8). Mais uma vez afirmou-se que, “no seio da conferência se manifestou uma ansiosa esperança de que a nova Lei não permitisse normas inflexíveis” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 4).

Informou-se, na Revista Educação, que no anteprojeto oficial existia um *ponto de vista diametralmente oposto* ao que foi adotado na conferência. No plano oficial, o Ministro da Educação se tornaria a autoridade definitiva e o Conselho Nacional de Educação seria apenas um colaborador. Todas as decisões do Conselho dependeriam do ministro para que se produzisse efeito legal. Na parte que tratava da autonomia universitária, era o Ministro da Educação que aparecia “como a autoridade homologadora definitiva” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 5). Enquanto para a ABE, a importante prerrogativa do Conselho Nacional de Educação devia ser especialmente a de “priorizar as condições da autonomia didática, administrativa e financeira das universidades” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 5).

Ao mesmo tempo em que se apontaram as divergências entre o anteprojeto oficial e as diretrizes da ABE à LDBEN, evidenciou-se a manutenção da crença da Associação na lucidez dos legisladores. Declarou-se na Revista Educação que o esboço traçado pela ABE constituía um “plano harmonioso e prático para satisfazer às aspirações dos meios educacionais [...] preocupados com os problemas de organização” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 5). Mas, também, que se nesse plano lacunas fossem observadas, “os lúcidos espíritos dos nossos legisladores sem dúvida preencherão” (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 5).

Embora as questões da universidade e da educação superior não fossem os únicos temas discutidos pelos abeanos na X CNE, elas não estavam mais tão distantes do centro dos debates nacionais da ABE. Ao ressurgirem nesse evento, serviram de baliza para as discussões e para os estudos da Comissão Geral. Essas questões foram abordadas pontualmente nos temas que trataram do problema do ensino médico, do ensino superior de engenharia e da autonomia da universidade, seus objetivos e limites, como veremos nos próximos subcapítulos.

No último dia dos trabalhos da X CNE – no encerramento da sessão de 29 de novembro de 1950 –, o Ministro da Educação Pedro Calmon (ABE, X CNE, [1951?]) relatou que, no passado, os seus contatos com a ABE sempre foram proveitosos e que o seu coração saía do evento ainda mais “reconfortado pelos testemunhos que acabara de ouvir dos sérios trabalhos realizados naquele recinto, por educadores convocados de todos os pontos do país” (ABE, X CNE, [1951?], p. 29).

Percebe-se que a ABE e os governantes procuravam demonstrar uma relação próxima e aparentemente harmoniosa, de modo que o embate político ficava encoberto pelo véu da boa convivência.

Nas conclusões da comissão geral da X CNE ficou definido que:

A lei de diretrizes e bases deve dispor que ao Conselho Nacional de Educação caberá regular a autonomia didática, administrativa e financeira das universidades com as seguintes garantias mínimas: a) quanto à autonomia didática deliberarão as universidades sobre os processos de apuração do aproveitamento escolar, inclusive notas de aprovação, a modificação dos currículos, respeitando o mínimo que o Conselho Nacional de Educação estabelece e a fixação das disciplinas sobre o que devem versar os cursos de habilitação; b) quanto à autonomia administrativa, deliberarão as universidades sobre a elaboração de seus estatutos e regimentos e a indicação de nomes aos órgãos competentes para dentre eles ser escolhido o Reitor, e sobre a designação dos diretores ou decanos das faculdades ou escolas, bem como diretores de institutos e serviços técnicos e administrativos; c) quanto à autonomia financeira, deliberarão as universidades sobre o orçamento anual e a administração do patrimônio universitário. A lei de diretrizes e bases estatuirá também, para o efeito de assegurar a autonomia financeira, para que as dotações do governo federal estadual ou municipal serão concedidas sob forma de subvenções globais (ABE, X CNE, [1951?], p. 421).

Nas conclusões da X CNE também foram sugeridas à ABE diversas iniciativas. Lourenço Filho, Abgar Renault e Oswaldo Trigueiro propuseram que a Associação realizasse a difusão de suas conclusões, dos debates e do esclarecimento de seus pontos de vista, através de palestras, artigos, entrevistas e mesas redondas, aproveitando-se, inclusive, do poder de difusão do rádio (ABE, X CNE, [1951?], p. 29).

Abgar Renault propôs que a ABE sugerisse “aos poderes públicos estaduais, a conveniência de estabelecerem em lei os preceitos necessários para a criação de unidades escolares e escalas de prioridade para a construção de prédios destinados ao seu funcionamento” (ABE, X CNE, [1951?], p. 29). Isso implicava, além de diretrizes adequadas, o investimento na ampliação do número de escolas.

Ernesto de Souza Campos (ABE, X CNE, [1951?]) sugeriu a publicação dos anais do evento, contendo relatórios e trabalhos realizados durante o certame. A esse respeito o intelectual afirmou: “Indubitavelmente esta publicação assinalará um marco notável nas trajetórias da educação em nosso país” (ABE, X CNE, [1951?], p. 31). Pode-se afirmar que a publicação dos Anais da X CNE servia para divulgar as diretrizes abeanas e para fortalecer o poder simbólico da Associação.

A X CNE, descrita como um *plano harmonioso e prático* elaborado por intelectuais que se autorrepresentavam como especialistas educacionais, teve o Estado como o seu principal interlocutor. A linguagem, apropriada à democracia liberal, reunia os conceitos de sociedade, liberdade, educação e cultura como bases para expressar a função social da ABE, o seu real interesse pela educação nacional e a relevância de sua colaboração com o governo da República. A promoção da educação brasileira, quase sempre dividida entre a da elite e a do povo/massas, teve o Estado moderno apontado como o grande responsável. Nesse quadro, a educação das elites, além do objetivo de formar dirigentes, era indicada como *condição para a democracia não morrer pela subversão*. Nos anos de 1950, com o novo quadro político desencadeado pela chamada Guerra Fria, a ideia de subversão provavelmente estava associada ao perigo comunista, representado no país pelos movimentos sociais e sindicais, assim como pelos partidos de esquerda.

Os atos de fala expressos na conferência, ao mesmo tempo em que apontavam os problemas na formulação oficial da LDBEN, propunham soluções, diretrizes abeanas mais adequadas ao quadro educacional brasileiro. É preciso recordar que o jogo político depende da relação entre a identidade social desses intelectuais e a sua identidade discursiva, ligada especialmente a dois campos, o educacional e o político. Esses agentes buscavam construir uma aura de credibilidade, uma imagem favorável de si e da instituição que representavam para articular a estratégia discursiva da conciliação com as elites políticas e o poder do Estado. Em muitos contextos discursivos, a diferença de natureza política entre a ABE – entendida como entidade da sociedade civil –, e o Estado, foi borrada. Dessa maneira, as enunciações se

sobrepõem fazendo com que a ABE se apresente como Estado, ou melhor, como o conselheiro privilegiado do Estado, da mesma maneira que o Estado buscava falar como se fosse a própria voz da sociedade.

O quadro abaixo organiza os atos de fala que indicavam os problemas do anteprojeto da LDBEN, as proposições da ABE, bem como a estratégia discursiva da conciliação.

QUADRO 23 – ATOS DE FALA ACERCA DOS PROBLEMAS NO ANTEPROJETO DA LDBEN, DAS PROPOSIÇÕES APRESENTADAS PELA ABE E A ESTRATÉGIA DISCURSIVA DA CONCILIAÇÃO

Problemas	Proposições
- Inadequação da elaboração oficial das diretrizes (pelos legisladores) - Elaboração oficial das diretrizes educacionais privadas do contraste - Dispositivos constitucionais com interpretações contraditórias - Anteprojeto oficial com <i>ponto de vista diametralmente oposto</i> ao da ABE - O Ministro da Educação como a autoridade definitiva na autonomia universitária - O Conselho Nacional de Educação apenas como colaborador do Ministro da Educação - Falta de oportunidade de níveis educacionais mais altos a todos.	- Método intermediário da Lei - Concessão de autonomia ao ensino secundário e superior - Manutenção das conquistas descentralizadoras - Controle federal flexível - Descentralização progressiva - Universidades emitirem pareceres sobre o anteprojeto da Lei - Comissões de professores redigirem anteprojeto - Que a nova Lei não permita normas inflexíveis - Priorizar as condições da autonomia didática, administrativa e financeira das universidades - Níveis educacionais cada vez mais altos até atingir as universidades.
Estratégia retórica de conciliação com o poder político Apontar as falhas no anteprojeto oficial da LDBEN, demonstrando, a um só tempo, a colaboração com o aprimoramento do projeto e a <i>expertise</i> dos especialistas em educação da ABE. Criticam, mas, ao fim e ao cabo, declaram a crença na <i>lucidez</i> dos legisladores, quanto à capacidade de preencher as lacunas, possivelmente, deixadas pelas proposições abeanas à Lei.	

FONTE: Elaborado pela autora a partir das fontes da X CNE [1950?].

Na X CNE, o jogo de linguagem articulou léxicos educacionais, político-jurídicos (Direito Constitucional) e econômicos que, além de sua significação objetiva, assumiam um sentido subjetivo expresso no tensionamento dos conceitos antitéticos *centralização* e *descentralização* do poder do Estado, especialmente sobre a universidade. O quadro abaixo organiza a mobilização de termos e conceitos relacionados às linguagens educacional, político-jurídica e do campo econômico.

QUADRO 24 – MOBILIZAÇÃO DE TERMOS E CONCEITOS PRÓPRIOS DAS LINGUAGENS EDUCACIONAL, POLÍTICO-JURÍDICA E DO CAMPO DA ECONOMIA

Educacional	Político/jurídico (Direito Constitucional)	Econômico
Autonomia administrativa (universidade)	Agentes da administração	Economia
Autonomia didática (universidade)	Anteprojeto	Serviços técnicos
Autonomia financeira (universidade)	Assembleias Legislativas	Serviços administrativos
Autonomia universitária	Câmara	Orçamento
Autoridade homologadora	Congresso	Administração
Cultura	Constituição	Patrimônio
Currículos	Controle federal	Dotações
Decanos	Cultura	Subvenção
Diretores	Democracia	
Diretrizes administrativas	Diretrizes e bases	
Diretrizes e Bases da Educação	Dispositivos constitucionais	
Diretrizes técnicas	Economia	
Disciplinas	Educação	
Educação das elites	Estado moderno	
Educação das massas	Estados	
Educação do povo	Federação	
Educação nacional	Fiscalização	
Educadores	Funcionários públicos	
Ensino	Governo da República	
Ensino profissional	Governo estadual	
Ensino secundário	Governo federal	
Ensino superior	Governo municipal	
Escolas	Governos	
Estatutos	Legislação	
Faculdades	Lei	
Formação	Letra constitucional	
Formação das elites	Ministro da Educação	
Grau de autonomia	Nacional	
Graus de ensino	Organização do ensino	
Níveis educacionais	Poder	
Professores	Poder central	
Regimentos	Poder Executivo	
Reitores	Poder Legislativo	
Sistemas educacionais	Poderes federais	
Universidade	Poderes normativos	
	Poderes públicos	
	República	
	Sistemas de ensino	
	Subvenções globais	
	Território nacional	
	União	

FONTE: Elaborado pela autora a partir das fontes da X CNE [1950?].

Ao final do delineamento de problemas e soluções e da busca por um equilíbrio entre a ABE e o Estado na formulação de diretrizes e bases para a educação e, com ela, a tentativa de salvaguarda da autonomia universitária, assinaram as conclusões da comissão geral: Lourenço Filho, Haroldo Lisboa da Cunha, Otávio Martins, Rômulo Almeida, Rômulo Chaves Wanderley, Dulce Kanitz, Vicente Vianna, José Cavalcante Cajueiro, Anadir Justa Passos da Silva, Amália Hermano Teixeira, Eloáh Brodt Ribeiro, Carlindo Hugueney, Genesco Bretas, Oswaldo Trigueiro, Acrísio Cruz, Helena Antipoff, Abgar Renault, Luiz Alves de Matos, Mario Paulo de Brito, Luiz de Melo Campos e Gustavo Lessa. Alguns relatores e representantes de estados deixaram de assinar o documento porque, nos termos da ABE, não se achavam presentes na sessão de encerramento (DIRETRIZES... Revista Educação (ABE), out. 1951, p. 13). É necessário lembrar que a X CNE precisou incluir mais dois dias na sua programação para o arremate das suas conclusões. Isso revela a complexidade do debate e, sobretudo, as costuras políticas necessárias para que o discurso abeano funcionasse como um *ato de fala*, ou seja, fosse capaz de produzir efeitos práticos e políticos na formulação das políticas públicas para a educação.

Um dia após o encerramento da conferência, o jornal Correio da Manhã (RJ) publicou uma nota na qual contextualizou o quadro político-educacional brasileiro e descreveu o depoimento de abeanos presentes no evento:

A Comissão de Educação e Cultura da Câmara é presidida pelo senhor Capanema, adepto da centralização em matéria de ensino. Todos sabem que a Lei de Diretrizes e Bases está sendo feita sob sua orientação direta. Vários os presentes se manifestaram sobre o assunto, pois afirmam que existe séria divergência entre as conclusões a que chegaram os delegados e o real pensamento do governo. Um dos presentes disse-nos, mesmo, que era da corrente conciliadora, isto é, julgava que a descentralização era necessária, porém que uma certa fiscalização do governo, quanto ao emprego das verbas, se fazia necessária; julgava, porém, que as tendências do Ministério iam para o polo oposto, isto é, subordinam todo o ensino ao poder central (ENCERROU-SE... Correio da Manhã (RJ), 30 nov. 1950, p. 2).

Na nota consta, ainda, o depoimento de Marcos Almir Madeira, membro da Comissão Organizadora da conferência. Nas suas palavras, traduziu-se a ação e a expectativa da ABE quanto à absorção, por parte do Congresso, das sugestões à LDBEN: Em um esforço supremo a ABE, *sob a tenacidade de Gustavo Lessa*, conseguiu “reunir um grupo seletivo de educadores para deliberar sobre assunto tão premente” (ENCERROU-SE... Correio da Manhã (RJ), 30 nov. 1950, p. 2). O intelectual afirmou, ainda, o desejo de que não morresse “nas gavetas [do legislativo],

essa sugestão de técnicos e homens práticos no assunto” (ENCERROU-SE... Correio da Manhã (RJ), 30 nov. 1950, p. 2). Mas, “só o futuro dirá quanto à sorte das conclusões que hoje vieram à luz” (ENCERROU-SE... Correio da Manhã (RJ), 30 nov. 1950, p. 2). Um futuro que se esperava próximo, mas que viria a se concretizar apenas em 1961.

A lentidão para a efetivação da Lei causou indignação em parte da intelectualidade brasileira. Em 1959, Anísio Teixeira afirmou:

A demora na aprovação da lei de diretrizes e bases é um caso estarrecedor, de imensa perplexidade nacional, em que nos vimos arrastando desde a queda do Estado Novo. Não é a solução nem de todos nem de nenhum problema do ensino. Será um início de marcha (TEIXEIRA, O Cruzeiro, 23 de abril, 1959 apud MONTALVÃO, 2011, p. 6).

Em meio a diversos debates e sentimentos de perplexidade e, também, de esperança, após treze anos de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal a LDBEN recebeu, em 20 de dezembro de 1961, a sanção do presidente João Goulart, na forma da Lei 4.024 (BRASIL, 1961), que imputou a responsabilidade ao Conselho Federal de Educação da elaboração do Plano Nacional de Educação, que foi apresentado em outubro de 1962, pelo Ministro da Educação Darcy Ribeiro.

No contexto do início da década de 1960, que extrapola o recorte temporal desta tese, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira atuaram juntos no empreendimento que buscava reviver o projeto interrompido pelo Estado Novo da UDF, na criação da Universidade de Brasília (UnB). Esta instituição contou com o projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, o modelo pedagógico de Anísio Teixeira e teve Darcy Ribeiro como o seu primeiro Reitor. No plano orientador da instituição declarou-se: “Só uma universidade nova, inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior” (UnB, História, [20-?], não p.). Por conseguinte, na segunda metade da década de 1960, foram promulgados os Decretos-leis nº 53, de 18 de novembro de 1966 (BRASIL, 1966), e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 (BRASIL, 1967), que estenderam o conceito da Universidade de Brasília às demais universidades federais do país.

Quanto à primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), ficou determinado no Capítulo II, art. 80, que: “As universidades gozarão de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, que será exercida na forma de seus estatutos” (BRASIL, 1961). O mesmo capítulo, no art. 79, §2, estabelece que: “Além dos estabelecimentos de ensino superior, integram-se na universidade institutos de

pesquisa e de aplicação e treinamento profissional” (BRASIL, 1961). Já, no Título IV, que trata da administração do ensino, art. 9º, fica estabelecido que, ao Conselho Federal de Educação, compete “decidir sobre o reconhecimento das universidades, mediante a aprovação dos seus estatutos e dos estabelecimentos isolados de ensino superior”, e o §1º determina que tal competência depende “de homologação do Ministro da Educação e Cultura” (BRASIL, 1961).

Nota-se, no texto da Lei promulgada – como eram as intenções (atos ilocucionários) dos intelectuais ligados à ABE, no contexto da X CNE (1950) –, que as proposições sobre a autonomia universitária ganharam efeitos práticos e políticos (atos perlocucionários). Passados 11 anos da enunciação das diretrizes abeanas que defendiam a autonomia plena das universidades públicas, verifica-se, retomando livremente o título da mais importante obra de Austin, *como fazer coisas com palavras*, ou seja, o efeito da linguagem sobre o mundo, sobre as práticas político-educacionais.

Por fim, cabe lembrar que, devido à oscilação das forças políticas e a interferência militar, após Darcy Ribeiro assumir o Ministério de Educação e Cultura e, em seguida, a Chefia da Casa Civil da Presidência da República em 1963, o infortúnio do Golpe de 1964 levou o intelectual ao exílio.

4. 2 À margem da X Conferência Nacional de Educação

Pode-se dizer que, com as providencias apontadas estaremos procurando corrigir a tendência fundamental que tem desviado por séculos a educação brasileira de seus fins necessários: a de tê-la feito, desde os primórdios, com maior acentuação no Reino Unido e, depois, no Império, uma educação de certificados e diplomas para a instituição de uma “elite”, cujos componentes nem sempre teriam outros objetivos senão os da fácil posse de uma profissão liberal ou de um posto no serviço público. Nesse sentido, presenciemos realmente novas diretrizes. Elas visam dar à educação escolar uma autêntica função social, mais diretamente planejada no sentido do desenvolvimento da economia do país e no da preservação dos mais altos valores da nação.

Lourenço Filho, 1940.

Como já discutimos no item anterior, em face da tramitação da LDBEN no Poder Legislativo, o Conselho Diretor da ABE achou oportuno prestar colaboração ao

governo, com estudos e sugestões para a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos meses que antecederam a X CNE, uma comissão foi organizada para traçar os pontos fundamentais à estruturação dos estudos. A realização da conferência, em novembro de 1950, significou o espaço de consubstanciação da proposta da ABE, com a conquista da aprovação das conclusões abeanas pela Comissão Geral do evento, composta por relatores de temas e por representantes de administrações educacionais de diferentes estados brasileiros.

A Associação não poupava esforços para manter a imagem de comunhão abeana. Os seus ideais eram quase sempre apresentados como democráticos, apolíticos e consensuados, especialmente quando eram levados à plenária para serem votados e aprovados pelos congressistas ou pelos membros das comissões condutoras dos debates. Mas, ao olharmos *a história a contrapelo* – mesmo existindo unanimidade entre os membros da ABE quanto à relevância de diretrizes abeanas para a formulação da primeira LDBEN –, é possível identificarmos divergências.

Nessa perspectiva, Paschoal Lemme destacou-se como crítico da X CNE. Este intelectual, durante a administração de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, foi quem organizou os cursos noturnos supletivos da União Trabalhista. Por terem sido estes cursos considerados de orientação comunista, ele foi, nos albores do Estado Novo, levado ao cárcere durante um ano e quatro meses (LEMME, 2004). Essa interpretação sobre a orientação política do intelectual, por parte da corrente política que estava no poder, pode nos fazer pensar que Lemme, reconhecido como um defensor da justiça social, pudesse, a partir de então, moderar os seus posicionamentos por receio de sofrer algum tipo de perseguição. Talvez em discursos públicos proferidos em outros locais de enunciação, o intelectual tenha tomado alguma cautela, mas, no âmbito da ABE, percebe-se que ele se sentia seguro para expressar a sua interpretação da realidade nacional e, também, institucional, em se tratando da própria Associação.

O intelectual buscava conciliar o que deveria dizer com o que poderia ser dito. Condição que depende do local de enunciação, dos interlocutores privilegiados e do contexto discursivo. Esta conciliação depende, nos termos de Bourdieu, “do que o locutor tem a dizer, de sua capacidade de produção, de apreciação da situação e de eufemização, e, ainda, da posição que ele ocupa na estrutura do campo onde ele se exprime” (BOURDIEU, 1983, p. 182).

Ainda que Paschoal Lemme não ocupasse um lugar na Comissão Organizadora da X CNE, observa-se que ele participou ativamente das discussões de diferentes sessões, especialmente as dos dias 17, 18, 20, 22 e 25 de novembro. Outra evidência de sua participação ativa na conferência foi a localização de um discurso seu, no qual apresentou um parecer sobre a X CNE, uma apreciação da situação, tecendo críticas, principalmente no que se refere ao regimento interno da conferência e ao posicionamento político-educacional dos educadores que participaram do evento. O referido regimento fora produzido por Gustavo Lessa, a pedido de José Augusto Bezerra de Medeiros, presidente da Associação e membro da Comissão Organizadora da X CNE (LESSA, 1950, p. 1).

Pocock (2003, p. 36) afirma que, da linguagem corrente no discurso público, “pode-se esperar que ela aluda a instituições, autoridades, valores simbólicos e acontecimentos registrados que ela apresenta como parte da política dessa sociedade e dos quais deriva muito do seu próprio caráter”. Nessa perspectiva, a linguagem de Paschoal Lemme mostra-se não apenas como “uma maneira de falar prescrita, mas também um tema de discussão prescrito para o discurso político” (POCOCK, 2003, p. 36-37).

Para compreendermos as críticas de Paschoal Lemme, importa conhecermos alguns aspectos da trajetória de Gustavo Lessa, proponente do regimento que fora criticado pelo primeiro.

Gustavo Lessa, que havia estudado nos Estados Unidos na década de 1920, centrava seus estudos especialmente na gestão pública. Em 1942, oito anos antes da X CNE, a *Revista do Serviço Público* divulgou um capítulo de seu livro *Problemas da administração federal nos Estados Unidos*, que fora resultado da bolsa de estudos que o intelectual recebera, em 1937, da *Brookings Institution (BI)*, de Washington (EUA). Lessa, reconhecido pelo círculo intelectual acadêmico-científico como habilitado ao debate acerca da administração pública, ainda na década de 1940 – mais uma vez desenvolvendo estudos na América do Norte, agora como *fellows* da *BI* –, estudou temas relacionados às funções ministeriais da organização do governo americano, tendo como objetivo central “determinar até que ponto um secretário americano influi na elaboração da política ministerial e, reciprocamente, até que ponto a unidade administrativa influi nas deliberações do ministro” (LESSA, 1942, p. 10). Esses estudos contribuíram para o fortalecimento de seu poder simbólico na ABE, no meio intelectual e, consequentemente, no político. Durante os 18 meses em que

permaneceu nos Estados Unidos, Lessa acumulou informações, teorias e tendências da administração federal daquele país. Esse estudo foi considerado por ele como “oportuno e necessário no Brasil, onde hoje tantas atenções e curiosidades se voltam para a administração pública” (LESSA, 1942, p. 10).

Em sua pesquisa, Lessa ressaltava a importância da revisão que ocorrera em 1938 nas *Civil Service Rules* norte-americanas, quando a Comissão de Serviço Cívico organizara um registro de profissionais disponíveis para a promoção e a transferência (LESSA, 1942, p. 22). Em seus escritos, o intelectual destacou, como um exemplo a ser seguido pelo Brasil, o modelo de construção do serviço público de carreira dos Estados Unidos, que tinha como objetivos: expandir a seleção de profissionais por concurso; aperfeiçoar os métodos de seleção; articular o serviço com o sistema educacional; rebaixar o limite de idade máxima para a entrada e/ou seleção do profissional; revisar o plano de classificação dos selecionados; investigar a situação dos servidores acerca do preparo e do desempenho; e priorizar a área da vaga para a seleção (caso se estendesse a várias repartições) (LESSA, 1942). Embora o intelectual destacasse a relevância da articulação entre trabalho e educação, não foi possível identificar entre os seus pronunciamentos questões que apontassem características ou tipos de formação adequadas aos diferentes campos de atuação desses profissionais.

O reconhecimento e a valorização do trabalho de Lessa, expressos na *Revista do Serviço Público*, e a divulgação do modo de gestão e planejamento da carreira dos profissionais públicos dos Estados Unidos fortaleceram a representação do intelectual como um agente qualificado (especialista) para propor revisões de políticas voltadas à administração pública. Suas pesquisas serviam de baliza ao Brasil. Na ocasião em que a revista divulgou os seus estudos, destacou também que tal contribuição serviria de orientação ao Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) – órgão criado em 1938, com o objetivo de diminuir a ineficiência do funcionário público federal –, justamente quando o departamento estava “preparando novo concurso para selecionar técnicos de administração” (LESSA, 1942, p. 10). Este fato denota o fortalecimento do poder simbólico do intelectual como agente apto a contribuir cientificamente para a gestão pública brasileira.

Gustavo Lessa, para colaborar também com os trabalhos da ABE, seis meses antes da realização da X CNE, no dia 2 de maio de 1950, enviou à Associação uma sugestão de organização do regimento da referida conferência, que lhe fora solicitada

anteriormente. Referindo-se às suas sugestões como um *esquema prático de atividades*, o intelectual destacou que, ao refletir sobre o assunto, observou “sérios embaraços antepostos à organização [do evento]” (LESSA, 1950, p. 1). Para Lessa, a X CNE deveria tomar uma *feição diversa* daquelas dos demais eventos nacionais. A esse respeito declarou: “Creio que os colegas permitirão a um velho abeano, que tome a iniciativa de pedir à comissão e, por seu intermédio, ao Conselho Executivo, que reconsiderem a sua decisão, caso achem justificado o plano que passo a expor” (LESSA, 1950, p. 1). Não foi possível localizar qual fora a decisão anterior do conselho. Por outro lado, confere-se que o *esquema prático* de Lessa foi seguido pela ABE.

A expressão *feição diversa* que a X CNE deveria tomar referia-se à proposição: “não parece conveniente procurar em uma assembleia numerosa, inspiração técnica para matéria tão pouco versada entre nós” (LESSA, 1950, p. 1). Em outros termos, o intelectual estava propondo que os debates técnicos não fossem abertos a todos os conferencistas, mas ficassem restritos a um pequeno grupo formado por diretores e especialistas em educação. Para Gustavo Lessa, era “indispensável procurar depoimento dos elementos dirigentes do ensino nas diversas unidades da federação” (LESSA, 1950, p. 1). Na concepção do intelectual:

[...] a ABE prestaria um muito útil serviço ao país: 1) convocando para a Conferência Nacional de Educação os diretores de instrução pública das referidas unidades [da federação]; 2) apresentando a eles, durante sessões sucessivas, contribuições provindas de pessoas autorizadas, e sujeitando-as a debate por grupos escolhidos; 3) pedindo, finalmente, as sugestões desejadas aos mesmos diretores e aos relatores, isto é, aos autores dessas contribuições (LESSA, 1950, p. 2).

Para Lessa, um problema dessa magnitude, ou seja, a definição de diretrizes abeanas destinadas a contribuir para a formulação da primeira LDBEN, também deveria contar com “contribuições de alguns especialistas estrangeiros” (LESSA, 1950, p. 4). Para isso, a Associação poderia obter a “cooperação de institutos de intercâmbio cultural existentes no Rio [de Janeiro]” (LESSA, 1950, p. 2). Contudo, segundo o intelectual, estes especialistas “não tomariam parte nas votações” (LESSA, 1950, p. 4).

Além de seu poder simbólico, na sua proposição Gustavo Lessa fez uso de um vocabulário que foi capaz de convencer a ABE, a Comissão Organizadora da conferência e o Conselho Diretor da Associação. Sendo assim, o novo regimento, com

alguns detalhes acrescidos, foi aprovado de modo a incorporar integralmente as sugestões do intelectual.

Isso posto, retornamos à contestação de Paschoal Lemme. Como membro da ABE e participante ativo da X CNE, certamente este intelectual tinha consciência de quem havia redigido o novo regimento da conferência, e que essa incumbência tinha sido solicitada pelo próprio José Augusto Bezerra de Medeiros, presidente da ABE e do referido evento. Este conhecimento não o impediu de demonstrar a sua insatisfação com o modo pelo qual se deu o certame.

Sob o ponto de vista de Lemme, devido aos limites muito estreitos permitidos pelo regimento (redigido por Lessa), parecia-lhe que “a conferência não logrou atingir os objetivos colimados” (LEMME, ABE, 1950, p. 2).

No discurso de Paschoal Lemme, localizado nos arquivos da ABE, ainda que não exista uma indicação de para qual evento ou reunião ele foi encaminhado ou proferido, está guardado no acervo da Associação, o que denota que a entidade teve ciência do documento e, ainda, o preservou. Intitulado *A educação no Brasil atual: À margem da 10ª Conferência Nacional de Educação*, datado de 4 de dezembro de 1950, ou seja, sete dias após o término da X CNE, o intelectual elaborou o seu parecer crítico sobre a organização do evento e a sua análise sobre o posicionamento do professorado brasileiro que participara dos debates.

Considerando que o léxico de intelectuais é, por vezes, “recorrente em textos e contextos além daqueles em que foi detectado pela primeira vez” (POCOCK, 2003, p. 34), pode-se afirmar que Paschoal Lemme expôs em seu discurso críticas similares às apontadas por Adriano Mosimann, quando este relatou a sua percepção sobre a organização da IV CNE (1931). Para Mosimann, conforme já demonstrado anteriormente, o evento revelou-se pouco democrático. Para ele, assim como para Lemme, na organização dessas conferências, entre outros problemas, não foi disponibilizado tempo hábil para debates e explanação de teses e pareceres. Mas, diferente de Mosimann, que não endereçou a sua crítica diretamente à ABE, pois a apresentou no relatório que fez às autoridades do estado (SC), Lemme estabeleceu interlocução direta com a Associação e, por extensão, com aqueles responsáveis pelo regimento, em especial, Gustavo Lessa e José Augusto Bezerra de Medeiros.

Sobre a X CNE, Paschoal Lemme asseverou:

Os relatores e debatedores dos temas foram previamente escolhidos pela Associação Brasileira de Educação e os demais congressistas especialmente

convidados pela Comissão Organizadora da Conferência, sendo que estes últimos dispunham apenas de cinco minutos para participar das discussões de cada tema, após se terem manifestado os respectivos relatores e debatedores não houve, assim, possibilidade de apresentação livre de contribuições, nem de discussão ampla dos temas (LEMME, ABE, 1950, p. 2).

Fato que, inexplicavelmente, ao menos para ele, quebrava:

[...] de forma tão brusca a tradição da casa de Heitor Lyra, para transformar o certame numa espécie de seminário de estilo americano, muito em voga atualmente e especialmente utilizado com o propósito de cercear a discussão e a livre apresentação de pontos de vista, ou restringi-los a uma orientação previamente adotada (LEMME, ABE, 1950, p. 2).

Conforme Carvalho (1998), a referência à pessoa de Heitor Lyra, às suas intenções, qualidades e ideias funcionava como um delineamento de diretrizes. Um exemplo da representação de Lyra na ABE, pode ser observado em um discurso de Fernando Magalhães, em memória do intelectual, proferido em dezembro de 1926, no qual ele declarou:

Nós, Associação Brasileira de Educação, somos criação de um criador predestinado [Heitor Lyra], pelo seu feitio fomos plasmados, corre-nos pela estrutura a seiva de seu exemplo, enrija-nos a vontade, a força de seus propósitos, vence-nos o desânimo a robustez de sua crença (MAGALHÃES, 18 dez. 1926 apud CARVALHO, 1998, p. 105).

Pode-se afirmar que a referência a nomes insígnies e ou a exemplos do passado significava oferecê-los à imitação dos abeanos do presente, em especial, à dos dirigentes da instituição.

Segundo Paschoal Lemme, essa quebra na tradição da ABE propiciava o surgimento de decisões equivocadas, entre elas, a definição desacertada do período de realização da X CNE. Segundo o intelectual, a data escolhida:

[...] não podia ser mais imprópria, em período de pleno funcionamento das aulas das instituições de ensino em todo o país, o que concorreu, sem dúvida, para impedir a participação de um número maior de interessados. Assim é que, figuras de grande relevo na educação nacional, lamentavelmente, estiveram ausentes ou participaram muito pouco dos trabalhos, justamente quando os temas propostos, pela grande importância de que se revestiam, estavam a exigir o mais amplo debate (LEMME, ABE, 1950, p. 2).

No entendimento de Paschoal Lemme, naquele grave momento do país:

[...] quando há uma verdadeira ânsia na procura dos melhores meios e métodos para o encaminhamento das soluções dos problemas fundamentais da nacionalidade, esses entraves postos no livre debate de questões de tanta relevância constituíram, sem dúvida, sério golpe nos postulados democráticos, que na ABE nos habituamos a cultivar inspirados no exemplo e na ação dos seus ilustres fundadores (LEMME, ABE, 1950, p. 3).

Mais preocupante do que estes aspectos, segundo o intelectual, foi a atitude dos educadores, que se mostraram:

[...] excessivamente confiantes nas virtudes de alguns remendos na Lei básica [...], para que o Brasil venha a sair da situação a que chegou em matéria de educação e ensino. E, pior do que isso, a insistência em inverter os dados do problema, pretendendo fazer da educação escolar, do ensino, uma espécie de panaceia para a solução de todas as questões fundamentais, econômicas, políticas e sociais que interessam os destinos do país e o futuro do povo brasileiro (LEMME, ABE, 1950, p. 3).

A confiança de que a Lei resolveria os problemas educacionais e a segurança de que a educação solucionaria todos os problemas brasileiros era, para Paschoal Lemme:

[...] uma velha e lamentável confusão, ilusão dos educadores, e da qual muitos poucos, infelizmente, têm conseguido se libertar para, abandonando esse estreito unilateralismo, encontrar os verdadeiros caminhos que nos conduziram ao progresso cultural e educacional, que todos almejamos e pelo qual lutamos (LEMME, ABE, 1950, p. 3).

Como forma de validação de sua análise, Lemme se apoiou em aclamados intelectuais políticos. Para ele, Manoel Bomfim, Alberto Torres e Rui Barbosa eram alguns daqueles que, a seu ver, conseguiram se libertar da referida *ilusão de educadores*.

Sobre a prática de se atribuir autoridade a certos textos que a história mantém em formas textuais estáveis, Pocock (2003) afirma que:

[...] nenhuma aplicação ou interpretação de um texto dotado de autoridade é exatamente igual à de qualquer outro texto, porque cada um é efetuado por um conjunto específico de atores no interior de (e sobre) um conjunto específico de contingências ou circunstâncias (POCOCK, 2003, p. 47).

Por isso, Pocock afirma que a aplicação de um paradigma é única, “nenhum paradigma pode ser completamente desconectado de sua aplicação” (POCOCK, 2003, p. 48). Não obstante, faz parte do caráter de um paradigma “o fato de que ele pode ser desconectado de sua aplicação o suficiente para ser exposto e discutido em uma linguagem de segunda ordem” (POCOCK, 2003, p. 48). Ou seja, Paschoal Lemme, ao se apoiar em autores consagrados, compreendia as formas como esses atores percebiam e refletiam sobre os fatos. Identificando similaridades entre o contexto do autor e o seu, Lemme executou *lances*, processos de transformação e adaptação de significados, em que as ideias emitidas eram ressignificadas para se

adequarem ao novo contexto de uso. Nesse sentido, sobre Manoel Bomfim, o intelectual destacou:

Vale lembrar, a propósito, o nome de um desses poucos hoje e, talvez por isso mesmo, quase esquecido – Manuel Bomfim, figura admirável de professor que, rompendo a torre de marfim de sua cátedra, veio contemplar um mundo de frente, em toda a sua complexidade, e olhar a pátria abandonada e seu povo sofrido, sem os preconceitos das fórmulas secamente pedagógicas, exemplo e estímulo para seus colegas da atualidade (LEMME, ABE, 1950, p. 3).

Citando o próprio Manoel Bomfim, Paschoal Lemme pontuou:

Desde, porém, que nos voltamos especialmente para as condições políticas e sociais desta pátria, houve que reconhecer a inanidade do intuito: esperar que os tradicionais dirigentes façam a conveniente educação da massa popular. [...] sem dúvida é indispensável que a massa da nação brasileira desenvolva nível mental e social mediante sistemática educação. Mas tanto só se realizará quando o povo for senhor dos seus destinos. [...] no mesmo lance em que se esboça as novas formas políticas e sociais, com as instituições de legítima justiça, se definirá o ideal de educação, criar-se-ão os modelos e processos em correspondência com o mesmo ideal. Aqui não se dará nunca que os dominantes preparem a massa popular para ser a efetiva soberana da nação. EQUIVALERIA A REALIZAR A PRÓPRIA RENOVAÇÃO (BOMFIM, não d. apud LEMME, ABE, 1950, p. 4, grifo do autor).

Sob o ponto de vista de Paschoal Lemme, mesmo que a prática da democracia fosse feita “com absoluta sinceridade, o grande número, absorvido pelo ganha-pão”, não teria “meio nem luzes para o tirocínio de preparo geral” (LEMME, ABE, 1950, p. 4). Essa foi uma forma de protesto à desigualdade de condições educacionais entre a população menos favorecida, que geralmente acessava apenas a educação elementar, e aqueles das camadas médias e altas da sociedade, que se beneficiavam de níveis educacionais mais elevados, decorrente, segundo Lemme, da distribuição desigual da riqueza na sociedade. Sobre isso, o intelectual destacou:

[...] os dirigentes democratas podem derrear-se em liberalismo, multiplicar os cuidados em prol da instituição e da educação sem que isso venha redimir a maioria dos trabalhadores da inferioridade em que se encontram, o que reflete os formidáveis privilégios econômicos e financeiros a que essa maioria tem de servir. Esperar que uma educação inicial nos leve à indispensável renovação, esperaremos eternamente numa expectativa que será necessariamente a agravação da miséria (LEMME, ABE, 1950, p. 4).

Na continuação de seu embasamento, embora sem referenciar obra e data, Paschoal Lemme reafirmou as ideias de Alberto Torres:

[...] ‘possuímos institutos de ensino superior e escolas primárias. Temos enfim, todos os aparelhos e processos de governo, incolores, neutros, vagos, inadequados, que se encontram por toda a parte; porém entre esta organização complicada e, por vezes luxuosíssima, a vida do homem, a sua alimentação, os interesses da economia social, distribuição de riquezas, a

circulação comercial e monetária, a educação física e cívica, debatem-se de encontro aos mesmos obstáculos das mais atrasadas sociedades, e vão encontrando maior tropeço nas próprias construções desta aparente civilização' (TORRES, não d. apud LEMME, ABE, 1950, p. 5).

Paschoal Lemme, ao reiterar as palavras de Alberto Torres, fez delas parte de suas críticas àqueles que achavam que era unicamente nas escolas e nas academias que se criava um povo (LEMME, ABE, 1950, p. 5). Antes, para Lemme, assim como para Torres, um povo se formava através de um conjunto de aspectos culturais que envolviam a “educação pelos costumes, pela política, pela circulação de ideias práticas, pela legislação econômica e fiscal, pelos estímulos ao trabalho, pela segurança da remuneração, pela supressão dos incentivos à ociosidade e ao ganho fácil e ilegítimo de empregos e fortunas” (TORRES, não d. apud LEMME, ABE, 1950, p. 5). Ou seja, por um conjunto de fatores diretamente relacionados à condução de políticas econômicas e sociais possíveis de serem aperfeiçoadas em um regime democrático, aliados ao cultivo de princípios morais e éticos capazes de gerar uma vida em sociedade mais justa e harmoniosa.

Lemme defendia uma sociedade formada por indivíduos aptos ao aperfeiçoamento do trabalho e de seus valores, a partir da experiência e da observação obtidas na vida social e, especialmente, através do exemplo de políticos que tinham a ética como guia de seus princípios e valores. Exemplo que molda, de forma direta ou indireta, uma moral coletiva, particularmente quando o Estado prioriza efetivamente o coletivo, colocando o bem comum acima de interesses individuais ou de pequenos grupos. Nos termos de Paschoal Lemme, a “formação de uma sociedade e a seleção de seu caráter resultam do critério nela dominante sobre o valor do homem, dos modelos que ela apresenta de prestígio, de estima, de respeito” (LEMME, ABE, 1950, p. 5).

Para complementar os seus argumentos, Paschoal Lemme amparou-se, ainda, em Rui Barbosa. Possivelmente Lemme tinha consciência de que seria difícil alguém refutar um argumento fundamentado em sentenças correlatas às de um polímata socialmente consagrado.

Segundo Lemme, nos escritos de Rui Barbosa encontravam-se conceitos análogos aos de Alberto Torres, quando Barbosa “defendia no Parlamento do Império a lei de emancipação imediata dos escravos, propugnando pela fórmula certa: primeiro abolição... depois educação” (LEMME, ABE, 1950, p. 5).

Ao usar a linguagem e a autoridade de outros autores como uma forma de estruturar o seu raciocínio, Lemme deixou subentendido que, antes de se buscar soluções aos problemas educacionais, se precisavam resolver os econômicos e sociais a partir de políticas públicas efetivas. Solucionados esses problemas, o progresso da educação nacional fluiria. Nos termos de Pocock (2003, p. 49), “seus próprios atos de fala e performances textuais desempenharam um papel em induzir outros a considerá-los como dotados de autoridade e a mantê-los na forma paradigmática”.

Paschoal Lemme usou figuras de linguagem, tais como a comparação e a ironia, para tecer críticas à *ilusão dos educadores* de 1950, no que se refere à forma como estavam conduzindo as discussões acerca das diretrizes abeanas destinadas a contribuir para a LDBEN. Para ele, os professores presentes na X CNE pareciam “lamentavelmente apegados ao velho sofisma escravista: eduquemos até o último analfabeto e assim teremos um Brasil próspero e feliz. Para isso basta remendar, com boa vontade, uma lei de bases e diretrizes da educação nacional” (LEMME, ABE, 1950, p. 6). Lemme acreditava que, para que a educação se tornasse efetivamente democrática dependia de governos democráticos e do seu compromisso público com a ascensão econômica das classes menos favorecidas (LEMME, 2004). Nos termos de Paschoal Lemme, não era sem razão que “o padre jesuíta Cardjin, depois de percorrer vários países do Continente Sul-Americano, assim escrevia na revista *Latino-Americana*”:

É preciso ter visto a extrema miséria deste proletariado vivendo nas horrendas favelas (refere-se às do Rio de Janeiro), abrigos de lata, de papelão alcatroado e de madeira, que sobrepõem vergonhosamente nos flancos dos morros e onde 300.000 trabalhadores e suas famílias se amontoam como animais. Terra de contrastes, de miséria e de extrema opulência. Aqui, nada de escolas de massa. As ordens religiosas têm colégios e universidades reputadas – como as de Santiago e de Lima – mas elas são reservadas aos ricos (CARDJIN não d. apud LEMME, 4 dez. 1950, p. 22-23).

Mesmo que o acesso à universidade e/ou ao ensino superior continuasse reservado, na sua maioria, aos estudantes de maior poder econômico, para Lemme ainda existia o problema da privatização crescente do ensino secundário. Ao relatar à ABE a sua percepção sobre a X CNE, mostrou-se indignado com o fato de que os relatores se limitaram a “recomendar como solução [ao ensino secundário], cada vez maior liberdade para iniciativa privada” (LEMME, ABE, 1950, p. 25), sem observarem que, no ensino superior estavam matriculados no ano de 1946, “pouco mais de 25000

estudantes, com uma conclusão de cursos pouco acima de 5000” (LEMME, ABE, 1950, p. 25).

Nas fontes da X CNE, entre os discursos que tratavam da organização curricular dos cursos de medicina e engenharia e da autonomia da universidade, não encontramos discussões sobre os motivos que levavam um número tão grande de alunos a não concluírem o curso superior. A problemática foi pontuada apenas por Paschoal Lemme (1950), contudo, sem que ele desse maiores detalhes sobre o assunto.

Mesmo que tenha sido à margem das X CNE, ou seja, dias depois do encerramento do certame, Lemme não deixou de pontuar para a ABE os problemas dessa conferência, que fizeram com que ela não cumprisse o seu papel democrático. Para expressar também a sua indignação com a postura dos professores que participaram dos debates, o intelectual asseverou:

[...] me senti profundamente chocado com a atitude tão pouco vigilante, direi mesmo displicente, dos educadores brasileiros reunidos na 10ª Conferência Nacional de Educação, preferindo continuar agarrados a uma formalística legislativa, estéril e inoperante, pelo receio de alguns, a ignorância e a incompreensão de outros, de fazerem um esforço para descer ao fundo das questões, para penetrar o verdadeiro sentido, e o que é mais importante, agir em consequência. Ao invés disso, mais uma vez limitaram-se a agarrar a superfície dos problemas sem chegar a qualquer conclusão decisiva que concorria realmente para melhorar o panorama sombrio da educação e da cultura do país (LEMME, ABE, 1950, p. 35).

No entendimento de Paschoal Lemme, este era “o verdadeiro impasse a que chegamos, o círculo vicioso que tem que ser rompido se quisermos sair pela ponta positiva do dilema dramático de Euclides da Cunha: **progredir ou desaparecer!**” (LEMME, ABE, 1950, p. 7, grifo do autor).

Além de Lemme recrutar o *dilema* de um autor célebre como uma forma de expressar a gravidade dos problemas brasileiros, entre eles os da educação, apoiou-se em conceitos antitéticos assimétricos usados por Euclides da Cunha. O autor, ao invés de empregar termos correlatos: progredir ou regredir; optou pelos assimétricos: *progredir* ou *desaparecer*, para despertar uma percepção trágica de um futuro subdesenvolvido do país e, com isso, tornar a busca pelo progresso um imperativo. Contudo, para Paschoal Lemme, o efeito dessa assimetria implicava menos o *desaparecer* e mais a forma de se *progredir*, que deveria se dar através da efetivação de políticas que incluíssem o povo como protagonista de seu destino e, consequentemente, do desenvolvimento nacional.

O intelectual considerou que os problemas nacionais eram complexos demais para serem resolvidos em uma conferência de natureza educacional (LEMME, ABE, 1950). Mas, por outro lado, pontuou:

[...] um verdadeiro educador não pode lavar tão facilmente as mãos perante as classes dominantes e os governantes que não se dispõem a ouvir-lhes os apelos. Porque a verdade dolorosa é que, parodiando Roquette Pinto, poderíamos dizer que o Brasil já atingiu ao máximo de educação e cultura compatíveis com a sua estrutura econômica (LEMME, ABE, 1950, p. 7).

Para Paschoal Lemme, não se tratava mais de estagnação, o panorama nacional apresentava-se ainda pior:

O Brasil, em matéria de educação, de ensino, de cultura, vem sofrendo um processo de atraso progressivo, resultante das condições de atraso econômico que assola o país e que determinam tal situação. Sem a modificação, pois, dessa estrutura econômica, política e social atrasada de séculos, sem a extirpação das formas semifeudais, pré-capitalistas e semicoloniais que subsistem como um anacronismo e um flagelo na quase totalidade do território nacional, onde vivem 30.000.000 de brasileiros sujeitos à mais dura exploração, de que resultam as condições de miséria em que estão mergulhados, sem aspirações de cultura, e na impossibilidade material de recebê-la, nenhum progresso substancial será possível em matéria de extensão dos benefícios da educação para a maioria do povo brasileiro (LEMME, ABE, 1950, p. 7-8).

Como ponto de partida para a modificação dessa situação, o intelectual apontou a necessidade da liquidação das condições que asfixiavam dois terços da população brasileira, por meio de um “processo de reforma agrária, que dê ao homem do campo as condições necessárias para se elevar culturalmente” (LEMME, ABE, 1950, p. 8). Nesse processo, a educação figurava como “uma componente necessária” (LEMME, ABE, 1950, p. 8). Para Lemme, com a reforma agrária e a elevação das condições econômicas da população, viria junto a:

[...] elevação do nível cultural, o que por sua vez possibilitaria a adoção de melhores técnicas de trabalho, e da melhoria do estado sanitário, o que redundará, em última análise, em cada vez maior produtividade, maior consumo, pela ampliação do mercado interno resultando, pois, em melhores condições de vida geral para o país, mais saúde e mais recursos na mão do povo. E conseqüentemente no aumento das rendas públicas o que permitirá dedicar-se cada vez maior recurso para os serviços de educação e cultura, de assistência social, ao mesmo tempo que, cada vez maiores contingentes de população terão condições para se beneficiar desses serviços (LEMME, ABE, 1950, p. 8).

Citando um trecho da *Revista do Clube Militar do Rio de Janeiro* (n. 89, maio-junho, p. 28), Paschoal Lemme concluiu seu argumento afirmando algo que pode

servir como resposta ao alto número de estudantes que abandonavam os cursos superiores:

Ainda que se multipliquem as escolas e os professores sejam bem pagos, sempre haverá escassez de alunos enquanto exista a causa que impede a assistência à escola... Essa causa... É a miséria geral... O homem que não pode dar alimento à sua família vê a educação de seus filhos como obstáculo à sua luta diária pela subsistência. Elimina-se a pobreza... E a educação seguirá em forma natural... (LEMME, ABE, 1950, p. 36).

Essa questão socioeconômica atingia também o corpo docente de todos os níveis de ensino. Da mesma forma como Lemme afirmava que a pobreza interferia na formação dos alunos das camadas menos favorecidas, com frequência, intelectuais destacavam que os poucos recursos financeiros dos professores dificultavam as suas vidas e, conseqüentemente, o progresso nos estudos, e que essas eram questões que o poder político não assumia de forma suficiente.

Pode-se dizer que a linguagem de Paschoal Lemme, que referenciava diferentes autores dos campos educacional, científico e político para embasar seus argumentos, introduziu, nos termos de Pocock (2003, p. 36), “alguns elementos de uma linguagem de segunda ordem”, que lhe permitia “refletir sobre as implicações de seu uso”, de modo que pudesse controlar o seu vocabulário, facilitando a elocução de alguns atos de fala e inibindo outros (POCOCK, 2003).

Nos Anais da X CNE não se encontra nenhum discurso crítico de Lemme, apenas aquele redigido alguns dias depois. Certamente essa decisão se deu mediante cálculo sobre o que podia ser dito, para quem, quando e onde.

Por outro lado, Gustavo Lessa controlava o seu vocabulário especialmente para destacar a sua preocupação com a infrutífera uniformização da organização dos níveis educacionais. Estrategicamente o intelectual apontava como causa desta situação, a falta de conhecimento acerca da “fecunda e variada experimentação a que todos os problemas de organização educacional estão sendo submetidos em outros países” (ABE, X CNE, [1951?], p. 17), o que não era o seu caso. Esse argumento indica a sua influência na escolha de temas da X CNE, que privilegiaram estudos sobre modelos político-educacionais estrangeiros, especialmente os da Inglaterra, do País de Gales, da França, da Alemanha, dos Estados Unidos e do Canadá.

Gustavo Lessa demonstrava estar ciente de que os estudos sobre planos e reformas educacionais brasileiras, embora embasados em pesquisas comparadas a partir da análise de diferentes países, precisavam levar em consideração duas

condições básicas: o conhecimento preciso dos recursos técnicos, financeiros e das necessidades da região; e o currículo inspirado nas condições físicas, biológicas e sociais do ambiente (ABE, X CNE, [1951?], p. 18). Em outros termos, estudos científicos que levassem em consideração exemplos de modelos de sistemas educacionais bem-sucedidos e processos heterogêneos que envolviam estudos pedagógicos e sociológicos aliados àqueles que articulavam corpo, saúde e contexto sociopolítico.

Para balizar a organização da X CNE, Gustavo Lessa privilegiou uma linguagem ligada ao campo administrativo, capaz de estruturar um grupo de elite para assumir o protagonismo nas discussões e na elaboração das diretrizes da ABE à LDBEN. Os principais termos dessa linguagem relacionados à formação do grupo foram: *inspiração técnica*; *elementos dirigentes*, *diretores*; *pessoas autorizadas*; e *especialistas*. Naquele momento, esse grupo seletivo formado por intelectuais *técnicos* e *práticos* e por dirigentes educacionais era, para Lessa, o mais capacitado para assumir tal responsabilidade.

Em contrapartida, Paschoal Lemme priorizou atos de fala críticos que apontavam, entre outros problemas da X CNE, o cerceamento da ampla discussão no evento, o que, para ele, configurava um *golpe no postulado democrático* da ABE.

Para Gustavo Lessa o problema que dificultava traçar diretrizes adequadas ao Brasil se relacionava com a falta de conhecimento acerca de sistemas educacionais de outros países. A solução direta seria o estudo de modelos de reformas educacionais alheios, considerando-se aspectos particulares do Brasil, tais como os recursos técnicos e financeiros, as necessidades das regiões e a construção do currículo com base nas condições da sociedade.

Já, para Paschoal Lemme, o problema era muito mais complexo e abrangente. O intelectual utilizou atos de fala críticos para indicar complicações de ordem política ao tensionar a relação entre educação e as estruturas econômica, política e social do Brasil. Para ele, a melhoria efetiva da educação nacional envolvia a concretização de profundas reformas políticas e o compromisso público dos governantes com a eliminação da pobreza. Ação que implicava, nos termos atuais, a diminuição significativa da desigualdade social, que no Brasil historicamente se relaciona com a desigual distribuição de riqueza e o poder e concentração de privilégios das elites, especialmente nas políticas econômicas. A reforma agrária defendida por Paschoal Lemme, assim como uma reforma tributária progressiva seriam, para ele, soluções

que diretamente elevariam a educação e a cultura do país, ao elevar a condição de vida e o acesso de diferentes grupos da sociedade a recursos econômicos e sociais. Para uma melhor visualização, o quadro abaixo organiza os atos de fala de Paschoal Lemme.

QUADRO 25 – ATOS DE FALA DE PASCHOAL LEMME RELACIONADOS À X CNE (1950)

PASCHOAL LEMME (Atos de fala – X CNE)	
Limites <i>estreitos</i> (regimento) Limites <i>estreitos</i> (<i>tempo para debates</i>) Impossibilidade de apresentação livre Impossibilidade de ampla discussão Quebra da tradição (da ABE) Cerceamento da discussão Período impróprio Ausência de figuras de grande relevo Temas que exigiam amplo debate Entraves ao livre debate Golpe nos postulados democráticos Excesso de confiança em remendos na Lei Ilusão dos educadores Unilateralismo	
Atos de fala críticos (problemas que limitavam o desenvolvimento da educação nacional) - Governantes que não se dispõem a ouvir os apelos dos professores - Condições políticas e sociais - Miséria geral - Privilégios econômicos - Processos de governo inadequados - Alto número de estudantes que abandonavam o ensino superior - Continuar agarrados a uma formalística legislativa, estéril e inoperante - Atraso na educação e na cultura decorrente do atraso econômico - Estrutura econômica, política e social atrasada de séculos - Condições semifeudais que asfixiam dois terços da população brasileira	Proposições - Progresso cultural e educacional - Legítima justiça - Dirigentes democratas - Economia - Distribuição de riquezas - Circulação comercial - Circulação monetária - Educação física e cívica - Soberania popular - Prática da democracia - Educação pelos costumes - Circulação de ideias práticas - Legislação econômica e fiscal - Estímulos ao trabalho - Segurança da remuneração - Supressão à ociosidade - Supressão ao ganho fácil e ilegítimo de empregos e fortunas - Elevação do valor do homem pelo prestígio, estima e respeito - Eliminação da pobreza - Governos democráticos - Compromisso público - Modificação da estrutura econômica, política e social - Reforma agrária

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da ABE, arquivo Carmem Jordão.

Fica evidente no episódio da crítica de Paschoal Lemme à X CNE, o problema do controle do que podia ser dito e por quem, no contexto do evento. A condução do debate ficou bem estabelecida, regrada, de maneira a não permitir vozes dissonantes que pudessem colocar em risco a estratégia de conciliação entre o Conselho Diretor da ABE e o Estado no encaminhamento do debate da LDBEN. Por outro lado, identificamos nas posições de Lemme uma explicação para os problemas da educação nacional que, em contraste com a tradição da entidade desde a sua fundação, colocava em questão o modelo econômico capitalista e liberal. O diálogo de Lemme com o pensamento de esquerda, ainda que de forma indireta, já que suas referências foram todas de pensadores liberais do fim do século XIX e início do XX, fica evidente pelo seu vocabulário crítico e, sobretudo, pelos seus *atos de fala* que pediam mudanças nas estruturas de distribuição da riqueza nacional, com destaque para a reivindicação da reforma agrária.

Lemme, inclusive, classificava como ingênuos os educadores que acreditavam naquele que sempre foi o lema da ABE: que o investimento em educação seria o instrumento capaz de solucionar todos os problemas nacionais. Os cursos supletivos organizados para trabalhadores, nos anos que trabalhou com Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, o período na prisão durante o Estado Novo e a sua condição de liderança no campo educacional de origem social diversa da dos advogados, engenheiros e médicos – que constituíram as principais lideranças da entidade –, deram a Lemme uma leitura do fenômeno educacional diversa e marcadamente crítica.

4. 3 Organização do ensino superior de medicina e de engenharia na X CNE (1950)

[...] a nosso ver, a causa fundamental, necessária, imprescindível, que determina em um país a estabilidade da ciência e a velocidade de seu crescimento é o grau de extensão de sua instrução nacional. Acreditamos que todas as formas e graus de instrução são interdependentes, influenciam-se reciprocamente; minquando uma, as outras sofrem, se uma se hipertrofia, as outras reagem. Poder-se-ia imaginar um grande desenvolvimento científico em um país de analfabetos? Ou sólida instrução profissional sem professores de ciência e homens de pesquisa?

Álvaro Ozório de Almeida, *Valor da ciência: dificuldades e lutas de minha carreira científica*, 1950.

Passados 22 anos da realização da II CNE (1928) – evento que apresentou e aprovou as conclusões do inquérito sobre a universidade –, a X CNE fez ressurgir na programação dos debates questões acerca do ensino superior. Mesmo que de forma menos ampla do que aquela de 1928, na X CNE foi abordada a organização do ensino superior a partir de estudos de duas áreas de formação: a médica e as engenharias. Os dois intelectuais responsáveis por estas abordagens, além de atuarem profissionalmente no campo de conhecimento sobre o qual discorriam, eram docentes da educação superior universitária que operavam como agentes políticos.

Para discorrer sobre a organização do ensino médico, a comissão organizadora da X CNE convidou Ernesto de Souza Campos – médico, um dos fundadores da USP e ex-ministro da Educação e Saúde (1946) do governo Eurico Gaspar Dutra. Sobre o ensino superior de engenharia, Maurício Joppert da Silva, engenheiro, professor da Escola Politécnica do Rio de Janeiro e ex-Ministro de Estado, da Viação e Obras Públicas (1945-1946).

Ernesto de Souza Campos, após apresentar um histórico da educação médica no Brasil, justificou a importância de sua proposição a partir do argumento de que as diferentes diretivas seguidas nos cursos médicos ao longo do tempo foram “contraditórias em certos pontos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 118):

O curso, desde longo período, mantém-se em 6 anos. Criaram-se novas cadeiras. A séries abarrotaram-se de tal modo que chegamos a ter 11 ou 12 cadeiras em um mesmo ano letivo, para os mesmos alunos. Os horários diante da pleora de aulas, foram encurtando-se para cada uma com lamentável sacrifício dos trabalhos práticos. O estudante, saltando de uma aula para outra, ouvindo preleções teóricas sobre disciplinas diversas, umas imediatamente depois das outras, e, sucessivamente, foram assumindo posição passiva de quem ouve, ou não ouve, mas comparece para garantir a frequência ou as boas graças do mestre. Em consequência das especializações em ângulo cada vez mais fechado, multiplicaram-se cátedras por influência de propaganda dos especialistas ou de ação política (ABE, X CNE, [1951?], p. 118-119).

No entendimento de Ernesto de Souza Campos, o sistema em vigor não era perfeito, porque se fundiram “os cursos de graduação e pós-graduação em um só bloco da série de 6 anos, sem considerar a imensa evolução da ciência médica” (ABE, X CNE, [1951?], p. 219). Dessa maneira, o intelectual fez uso de atos de fala que requeriam ações urgentes para separar o ensino focado na formação do médico

profissional daquele destinado à pós-graduação (ABE, X CNE, [1951?], p. 219), ações que exigiam uma progressiva remodelação do curso de medicina. Abaixo segue o quadro que organiza os atos de fala do intelectual acerca da reorganização necessária do curso de medicina no Brasil.

QUADRO 26 – ATOS DE FALA ACERCA DA NECESSIDADE DE REORGANIZAÇÃO DO CURSO DE MEDICINA NO BRASIL (1950)

Criar	- Cursos pré-propedêutico
Sistematizar (separadamente)	- Curso normal de ciências médicas - Curso de pós-graduação
Reduzir	- Número de cátedras - Programas de cada cátedra
Limitar	- Número de estudantes
Aplicar	- O regime de tempo integral (para os docentes das cadeiras de laboratório obrigatória à pesquisa)
Entrosar	- Clínica e laboratório - O estudante ao ambiente - Serviços de rotina e pesquisa (ensino e pesquisa)
Sistematizar	- Disciplinas normais e patológicas no currículo
Tornar obrigatório	- Serviço de pronto socorro - Estágio (de pelo menos um ano antes da concessão da licença para o exercício profissional de clínica geral ou especializado) - Participação ativa (nas aulas e seminários articulados com os trabalhos práticos)
Garantir	Instalações, equipamentos e aparelhos adequados

FONTE: Organizado pela autora a partir das fontes da X CNE (ABE, X CNE, [1951?], p. 220).

Formuladas as ações básicas à sistematização geral da educação médica, o intelectual destacou os princípios sobre os quais os cursos de graduação e de pós-graduação deveriam se pautar. No curso de graduação, destinado a conceder o título de médico, dever-se-iam ministrar “as disciplinas fundamentais com capacidade horária bem equilibrada, de modo a facultar, quando possível, uma inteira manhã ou uma inteira tarde para cada cátedra” (ABE, X CNE, [1951?], p. 221). Enquanto o de pós-graduação deveria constituir um curso especializado com disciplinas ministradas com maior desenvolvimento, formando-se “agrupamentos de matérias correlatas para a especialização” (ABE, X CNE, [1951?], p. 222).

No entendimento de Ernesto de Souza Campos, o título de doutor deveria ser “obtido mediante tese previamente submetida à consideração do CTA [Conselho Técnico Administrativo], antes de ser aceita e entregue à comissão de concurso” (ABE, X CNE, [1951?], p. 222). Para o intelectual, exigências rigorosas deveriam “ser

regulamentadas para aceitação da tese, no que se refere a originalidade e valor científico” (ABE, X CNE, [1951?], p. 222). A tese, ao ser aprovada, isentaria “o doutor dessa parte das provas, nos cursos de livre-docência e professorado” (ABE, X CNE, [1951?], p. 222).

No que se refere ao curso médico de graduação, Ernesto de Souza Campos fez uso de atos de fala que solicitavam a incorporação de diferentes disciplinas, cadeiras e departamentos. Sua reivindicação tomou por base um inquérito realizado sob o patrocínio da *American Medical Association*. Sobre esse inquérito não foi possível localizar informações como local, data e participantes. O quadro abaixo organiza os atos de fala apontados como necessários à reorganização do curso médico:

QUADRO 27 – ATOS DE FALA QUE SOLICITAVAM COMPONENTES NECESSÁRIOS À REORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDICO (1950)

INCLUIR		
Disciplinas	Cadeiras (Cátedras)	Departamentos
- Anatomia (sistemática e topográfica) - Histologia - Embriologia - Bioquímica - Fisiologia - Farmacologia - Anatomia patológica (incluindo patologia geral) - Imunologia - Micologia - Bacteriologia e virologia - Parasitologia - Higiene (semestral) - Medicina legal (semestral) - Fisioterapia e fisiodiagnóstico - Semiologia - Clínica médica - Terapêutica clínica - Clínica cirúrgica - Clínica pediátrica - Clínica obstétrica - Puericultura neonatal	- Anatomia - Histologia e embriologia - Bioquímica - Fisiologia - Farmacologia - Microbiologia e imunologia - Parasitologia - Anatomia patológica - Higiene - Medicina legal - Fisioterapia e Fisiologia diagnósticas - Semiologia - Clínica médica, compreendendo a terapêutica clínica - Clínica cirúrgica com serviço comum de técnica cirúrgica e cirurgia experimental - Clínica pediátrica - Clínica obstétrica e puericultura neonatal - Clínica ortopédica e traumatológica - Clínica dermatológica e sifiligráfica	- Anatomia e morfologia, embriologia - Fisiologia - fisiologia, farmacologia, bioquímica - Patologia, anatomia patológica, microbiologia e imunologia, parasitologia, clínica de moléstias infecciosas e parasitárias, clínica dermatológica e sifiligráfica - Semiologia - fisiodiagnóstico, fisioterapia - Clínica médica, neurológica, oftalmológica, terapêutica, clínica - Cirurgia - clínica cirúrgica (técnica, cirurgia e cirurgia experimental), ortopédica e traumatológica, ginecológica, urológica, otorrinolaringológicas - Departamento da criança - clínica obstétrica, pediátrica, puericultura neonatal - Departamento de medicina social - medicina legal, higiene, clínica psiquiátrica e psicossomática, história da medicina no curso de pós-graduação

- Clínica de moléstias infecciosas e parasitárias - Clínica neurológica - Clínica psiquiátrica e psicossomática - Clínica ortopédica e traumatológica - Clínica dermatológica e sifiligráfica - Clínica ginecológica - Clínica urológica - Clínica oftalmológica - Clínica otorrinolaringológica	- Clínica psiquiátrica - Clínica neurológica - Clínica oftalmológica - Clínica otorrinolaringológica - Clínica urológica - Clínica ginecológica	FONTE: ABE, X CNE, [1951?], p. 223-224.

FONTE: Construído pela autora a partir dos Anais da X CNE, [1951?].

Segundo Souza Campos, cada um dos departamentos de medicina e de cirurgia deveria contar com “um professor catedrático e no mínimo 4 professores adjuntos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 225). Com esta adaptação, os professores catedráticos assumiriam a responsabilidade sobre os ramos “principais da clínica médica ou cirúrgica” (ABE, X CNE, [1951?], p. 225).

Quanto às diretrizes gerais do currículo para o curso de graduação em ciências médicas, conforme Ernesto de Souza Campos (ABE, X CNE, [1951?], p. 225), estas deveriam se basear em dois ciclos na seriação. O primeiro compreenderia “o estudo das disciplinas que se relacionam com a biologia normal do homem”, abrangendo dois anos de estudo. O segundo, de 4 anos, deveria estudar “as disciplinas enquadradas na patologia e encabeçadas pela semiologia” (ABE, X CNE, [1951?], p. 225).

Ainda que Souza Campos tenha sistematizado uma organização que, a seu ver, era a mais eficiente para o curso de medicina, ele estava ciente de que seria “difícil vencer a tradição” (ABE, X CNE, [1951?], p. 225), mas fazia-se necessário persistir porque, para ele, não adiantava:

[...] fazer reforma de ensino sem abrir novos horizontes, aproveitando a experiência que nos ensina andar na prática profissional de mãos juntas à clínica e ao laboratório. O estudante recebendo ensinamentos de laboratório, sem a imediata inter-relação ou aplicação clínica, pouco aproveita do que aprende entre tantas cadeiras chamadas fundamentais (ABE, X CNE, [1951?], p. 225-226).

Para a formação dos profissionais médicos necessitava-se reduzir o número de cátedras, de programas e de estudantes por turma. Por outro lado, precisava-se incluir

diferentes disciplinas, cadeiras e departamentos seguindo-se o modelo norte-americano, além de garantir a seriação do currículo e a atuação de um número maior de professores. Mas, entendeu-se que não adiantaria reestruturar o curso de medicina sem proporcionar a modernização da formação profissional que, cada vez mais, apontava para a necessidade do ensino aliado à prática e à pesquisa.

Sabe-se que, na década de 1950, a reivindicação de tempo integral e dedicação exclusiva de professores foi atendida na Universidade do Brasil (UB). Além disso, em 1955, Carlos Chagas elaborou uma “proposta de criação da carreira de pesquisador da Comissão para o Desenvolvimento da Pesquisa Científica e do Fundo de Pesquisa” (FÁVERO, 2010a, p. 74). O assunto foi “retomado e amplamente discutido pelo Conselho Universitário [da UB] muito tempo depois, nas sessões ordinárias desse órgão dos dias 10, 17 e 21 de outubro de 1957” (FÁVERO, 2010a, p. 74). Nelas foram abordadas as questões: situação da pesquisa no Brasil; critérios de composição e de representação das diferentes áreas de conhecimento; inclusão da pesquisa científica e tecnológica. Apesar do reconhecimento da relevância do conselho de pesquisas para a universidade, ele só foi instituído em 1958 (FÁVERO, 2010a).

Em se tratando dos cursos de engenharia, Maurício Joppert da Silva afirmou na X CNE que, nos últimos anos, no Brasil, assim como em diferentes países, se reconhecia que o curso de engenharia era insuficiente. Por isso, frequentemente se realizavam reuniões de professores e profissionais para discutir o tema e apresentar soluções (ABE, X CNE, [1951?], p. 230).

Uma dessas reuniões serviu de referencial para o discurso de Maurício Joppert da Silva: a Terceira Convenção Nacional de Engenheiros, realizada em Belo Horizonte (MG), em julho de 1942. Segundo o intelectual, esse certame “instituiu um concurso de monografias sobre a ‘estruturação mais aconselhável para o ensino da engenharia no Brasil’” (ABE, X CNE, [1951?], p. 230). Na convenção foram “premiados os trabalhos apresentados pelos professores Mário Lopes Leão, Alberto Mazoni Andrade, que representaram contribuições de indiscutível valor sobre o problema em apreço” (ABE, X CNE, [1951?], p. 230).

Considerando a importância das decisões tomadas nesse certame e a elevação dos assuntos tratados, Maurício Joppert da Silva reafirmou à X CNE as diretrizes estabelecidas na convenção realizada 8 anos antes. Dessa decisão subentende-se,

ao menos segundo a visão do intelectual, que durante esse período a organização do ensino das engenharias não mudou substancialmente em âmbito nacional.

Sabe-se que em 1946 começaram a “surgir novas Escolas de Engenharia no Brasil, com a criação da Escola de Engenharia Industrial em São Paulo e da Escola Politécnica da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1948” (MACEDO; SAPUNARU, 2016, p. 45). Em 1950, já existiam 16 escolas de engenharia, “sendo duas localizadas no Pernambuco, uma na Bahia, uma no Pará, três no Rio de Janeiro, quatro em Minas Gerais, três em São Paulo, uma no Rio Grande do Sul e uma no Paraná” (MACEDO; SAPUNARU, 2016, p. 45). Mas, para Joppert da Silva, a organização, o número de escolas e o método de ensino não eram satisfatórios.

Segundo Joppert da Silva, no evento de 1942 ele presenciou, por parte dos congressistas, uma visível desaprovação do ensino técnico intensamente especializado, em virtude do ambiente técnico-industrial e econômico do Brasil [pouco desenvolvido] (ABE, X CNE, [1951?], p. 231). Diante dessa evidência, recomendou-se, conforme o que propôs o professor Mazoni Andrade, que as escolas de engenharia brasileiras deveriam formar um tipo geral de engenheiro, acrescido de uma especialidade, “compreendendo o ensino dos fatores comuns de toda a engenharia, seguido da especialização num dado ramo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 231). Essa formação geral deveria obedecer:

a) Programa comum para todos os alunos durante três anos, para cursos de ciência e de ciência aplicada; b) Bifurcação parcial, no começo do quarto ano, conservando em comum os cursos técnicos de interesse geral; c) Bifurcação completa durante o quinto ano, de maneira a dar toda a importância necessária aos trabalhos de laboratório, à redação de projetos e ao trabalho pessoal dos alunos (ABE, X CNE, [1951?], p. 231).

Ou seja, inicialmente o curso deveria seguir um mesmo planejamento curricular e gradativamente oportunizar o prolongamento dos estudos, que culminariam na centralidade da pesquisa laboratorial e na elaboração de projetos acadêmico-científicos. Segundo Maurício Joppert da Silva, essa sistematização tratava-se da “fórmula norte-americana: *Everything of something and something of everything* [Tudo de algo e algo de tudo] ” (ABE, X CNE, [1951?], p. 231).

Quanto à importância do estabelecimento de normas gerais no ensino da engenharia, o intelectual ressaltou o objetivo de conferir-lhe um *caráter nacional*, conforme preconizou o estudo do professor Mazoni Andrade que, além disso, recomendou como responsabilidade do governo a fixação de “exigências mínimas a

satisfazer para todas as escolas, sem interferir, entretanto, na questão da respectiva organização interna, na disposição dos seus currículos e na escolha dos métodos de ensino” (ABE, X CNE, [1951?], p. 231). Ou seja, tanto Mazoni de Andrade (em 1942) quanto Joppert da Silva (em 1950) estavam incitando o poder público para o estabelecimento de condições mínimas ao curso, o que oportunizaria o seu caráter nacional, sem retirar a autonomia da universidade ou da instituição de ensino quanto à organização, o currículo e a metodologia de ensino.

Além disso, Maurício Joppert da Silva indicou que as matérias de exigências mínimas, estabelecidas para as escolas do Brasil, deveriam oferecer “a mesma seriação em todas elas, a fim de facilitar a transferência de alunos de uma escola para outra” (ABE, X CNE, [1951?], p. 231). Propôs, também, para os cursos de especializações dos campos da engenharia, uma classificação em dois grupos:

- a) Engenheiros de construção ou de exploração, compreendendo arquitetos, engenheiros de trabalhos públicos, de estruturas, de minas, de portos, de estradas de ferro ou de rodagem [...]
- b) Engenheiros de indústria ou de manufatura, os que tratam de mecânica industrial, metalurgia, química, física industrial (ABE, X CNE, [1951?], p. 231-232).

A justificativa do intelectual para a importância do fortalecimento desses campos de conhecimento firmou-se na busca por solução aos “problemas técnicos, industriais e econômicos do Brasil” (ABE, X CNE, [1951?], p. 232). Por esse motivo, a formação industrial deveria abranger os cursos destinados a diplomar: “a) Engenheiros civis; b) Engenheiros arquitetos; c) Engenheiros de minas; d) Engenheiros mecânicos; e) Engenheiros eletricitas; f) Engenheiros metalurgistas; g) Engenheiros químicos industriais; h) Engenheiros navais; i) Engenheiros aeronáuticos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 232).

Contudo, para o intelectual, não deveria ser obrigatório a todas as escolas de engenharia brasileiras o dever de “lecionar a relação completa de tais cursos de primeira formação profissional” (ABE, X CNE, [1951?], p. 232), mas sim poder escolher “os que mais interessassem à economia da região” (ABE, X CNE, [1951?], p. 232). Além desses cursos, as escolas de engenharia poderiam selecionar:

- 1) Curso de aperfeiçoamento destinado a ampliar conhecimentos de qualquer matéria ou de determinados domínios de uma delas;
- 2) Curso de especialização, com o intuito de aprofundar os conhecimentos necessários às finalidades preferenciais de ordem técnica;
- 3) Cursos de extensão, com o objetivo de prolongar, em caráter de divulgação de assuntos novos, as atividades didáticas da escola (ABE, X CNE, [1951?], p. 232).

Esses cursos ampliariam a possibilidade de aperfeiçoamento do ensino, de especialização técnico-científica e de extensão universitária, que serviriam como uma forma de promover e divulgar as metodologias e os estudos modernos da engenharia para um público maior.

Para a constituição dos cursos, Maurício Joppert da Silva aconselhou que estes deveriam compreender:

a) Um curso preliminar, com a duração de 1 ano escolar e onde seriam lecionados desenvolvimentos de matemática, desenho e física, necessários ao desenvolvimento do curso superior e não fazendo parte dos programas do curso secundário; b) O curso fundamental, com a duração de 3 anos escolares, abrangendo as matérias que interessem em comum a todos os cursos de formação profissional; c) O curso profissional propriamente dito, com a duração de 2 anos escolares e onde se fará a separação de cada um dos cursos antes discriminados (ABE, X CNE, [1951?], p. 232-233).

Essa organização incluiria um curso pré-propedêutico (preliminar), para a suplementação da aprendizagem de conteúdos básicos relacionados às ciências duras. Posteriormente, o curso geral e, ao final, o de especialização, mantendo-se uma duração total de 6 anos de estudos.

A justificativa de Joppert da Silva sobre a necessidade de um curso pré-propedêutico para o desenvolvimento dos campos da engenharia, firmou-se na percepção dos participantes da Convenção Nacional de Engenheiros acerca da “ineficiência do nosso ensino secundário” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233). O intelectual ainda reiterou o que fora pontuado no evento de 1942, sobre não ser “justo exigir dos candidatos às escolas superiores, no exame de admissão, o que não lhes foi ensinado”. Por esse motivo, fazia-se necessária a implementação de um “curso preliminar, exigindo-se em exame de admissão, apenas a parte de matemática, desenho, física e química constantes dos programas do curso secundário” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233).

Segundo Maurício Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?], p. 233), e conforme o que se estabeleceu na Convenção Nacional de Engenheiros (1942), no regime didático do curso de engenharia as matérias deveriam ser distribuídas em científicas e tecnológicas e de administração. Assim, as escolas de engenharia precisariam ministrar: “a) Cultura científica atualizada, necessária ao desenvolvimento da cultura técnica; b) Conhecimentos de ordem administrativa e econômica, orientados para os problemas nacionais” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233).

Contudo, para Maurício Joppert da Silva, o ensino das matérias fundamentais científicas, embora tivesse uma parte de finalidade cultural, deveria “ser feito visando a utilização futura do ensino tecnológico”. Para ele, uma escola de engenharia deveria aspirar, antes da formação do profissional cientista, o preparo de engenheiros com “uma cultura teórica compatível com o ramo da profissão que abraçaram” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233). Em outros termos, dever-se-ia concentrar os esforços na expansão do ensino da engenharia e de seus diferentes ramos para formar profissionais que atenderiam a demanda nacional. Entre estes profissionais, apenas uma pequena parcela seguiria a carreira científica.

No discurso de Joppert da Silva privilegiaram-se atos de fala categóricos sobre a formação técnica adequada aos engenheiros, na qual o ensino científico seria o precursor do tecnológico. Essa progressão de saberes criaria instrumentos e métodos modernos para o desenvolvimento da engenharia brasileira. Ensino e pesquisa, ciência e tecnologia aliados aos conhecimentos administrativos contribuiriam para a solução dos problemas econômicos do país.

Além disso, para o intelectual, o ensino da engenharia seria mais eficiente se fosse oral e prático. O livro indispensável. O ensino prático, “tanto quanto possível, [deveria] ter um caráter individual, sendo feito em turmas pequenas dirigidas por instrutores e assistentes sob a supervisão dos catedráticos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233), podendo-se programar: “a) debates e arguições; b) trabalhos escolares, incluindo exercícios de aplicação e prática de laboratório; c) monografia sobre assuntos técnicos de interesse regional ou nacional; d) anteprojetos e projetos visando a consolidação de conhecimentos adquiridos durante o curso; e) execuções e visitas a obras, a instalações de serviços e a instalações industriais do país; f) estágios em fábricas ou em instalações de serviço de engenharia, durante os períodos de férias escolares” (ABE, X CNE, [1951?], p. 233-234). Ainda para tornar possível e eficiente o ensino prático, as escolas deveriam possuir laboratórios com equipamentos adequados que permitissem: “a) a realização de funções industriais; b) a determinação qualitativa e quantitativa de elementos; c) a demonstração de leis científicas e técnicas; d) a medida de grandezas; e) a visualização, pelo menos, ou, também, o manuseio de aparelhos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 234).

Quanto ao corpo docente das escolas de engenharia, conforme Maurício Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?], p. 235): “Este foi um assunto que apaixonou” os engenheiros da Terceira Convenção Nacional de Engenheiros. O intelectual

destacou a relevância das conclusões às quais chegaram os especialistas participantes da convenção:

- 1) O corpo docente será constituído de professores e de assistentes. Esses ficarão encarregados das partes dos cursos que lhes forem designadas pelos professores catedráticos, aos quais caberá a responsabilidade da eficiência do ensino;
- 2) Os professores catedráticos serão recrutados por concurso de títulos e de provas, entre profissionais que se destacarem pela sua cultura geral, pela sua prática especializada, pelo seu preparo técnico, pela sua qualidade didática e pelo seu caráter;
- 3) O corpo docente deve ser mantido em contato direto com a prática profissional, sobretudo em questões de interesse nacional, facilitando o governo a sua atividade em obras públicas por ele executadas ou por particulares e removendo os empecilhos legais que atualmente impedem ou restringem essa atividade;
- 4) O governo examinará a condição de tempo integral para cada caso, entendendo-se por tempo integral o exercício da cadeira e trabalhos no respectivo laboratório, quando este exigir, ou exercício daquela e de outro cargo ou função perfeitamente enquadrada na matéria da cadeira que lecionar o professor;
- 5) Os assistentes serão recrutados entre os engenheiros de formação recente, por prazo de 5 anos que poderá ser renovado, sendo cada assistente da exclusiva confiança do respectivo professor (ABE, X CNE, [1951?], p. 236).

Com a reestruturação do ensino sobre estas bases, os regimentos internos dos cursos de engenharia deveriam estabelecer os detalhes da aplicação prática. Nesta acepção, Maurício Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?]) asseverou que na convenção de 1942, recomendou-se que a legislação sobre o ensino não fosse “muito rígida, de modo a dar liberdade às “congregações, para incluírem nos seus regimentos o que lhes parece mais conveniente” (ABE, X CNE, [1951?], p. 237). Ou seja, mais uma vez destacou-se a necessidade da flexibilidade oportunizada pela autonomia universitária.

Entre 1944 e 1945, conforme Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?]), a Comissão Brasileira de Fomento Interamericano promovera a visita de uma comissão brasileira aos Estados Unidos. A comissão fora “composta por 3 professores de engenharia da Universidade do Brasil e 3 da Universidade de São Paulo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 237). Compuseram a comissão o próprio Maurício Joppert da Silva, Ruy Maurício de Lima e Silva e Alano Leon da Silveira, da Universidade do Brasil; e Homero Barbosa, Paulo Guimarães da Fonseca e Felinto Guerra, da Universidade de São Paulo (ABE, X CNE, [1951?], p. 237-238). Conforme o intelectual, o relatório elaborado pela comissão apontara que a engenharia nos Estados Unidos era ensinada nas universidades, mas, também, nos “institutos de tecnologia e nos

institutos anexados a grandes organizações industriais” (ABE, X CNE, [1951?], p. 238).

Segundo Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?]), nos Estados Unidos existia uma ligação entre o ensino da engenharia e as indústrias: “A indústria norte-americana presta, espontaneamente, auxílio ao ensino da engenharia e tem tomado iniciativas para suprir ou aperfeiçoar o ensino feito nos institutos de tecnologia ou nas universidades” (ABE, X CNE, [1951?], p. 243). Nos termos do intelectual, a indústria se sentiu “obrigada a intervir no ensino de engenharia porque as universidades fundadas com objetivo mais cultural do que técnico não acompanharam o ritmo acelerado da evolução industrial” (ABE, X CNE, [1951?], p. 243). Aliado a isso:

[...] as fábricas e as empresas passaram a reclamar engenheiros de preparo especializado cada vez maior. Algumas organizações industriais resolveram fundar cursos de aperfeiçoamento e de instrução especializada para os jovens engenheiros recém-saídos da escola” (ABE, X CNE, [1951?], p. 243).

Os estabelecimentos de ensino recebiam auxílios da indústria com instalações e donativos, alguns bastante vultosos. Os beneficiários dispunham do dinheiro como melhor julgavam, respeitando, entretanto, os objetivos da doação, sem que os doadores tivessem o direito ou procurassem intervir na administração das escolas (ABE, X CNE, [1951?], p. 244).

Conforme Maurício Joppert da Silva: “Nunca é demais assinalar que o aperfeiçoamento e o progresso da indústria norte-americana nos últimos anos é o resultado do apuro do preparo de seus engenheiros e do incentivo às pesquisas tecnológicas e científicas nos laboratórios” (ABE, X CNE, [1951?], p. 244).

O intelectual, ao comparar a legislação profissional do Brasil com a dos Estados Unidos, concluiu que a brasileira era:

[...] mais exigente, e a mentalidade que se criou em torno dela impede, por exemplo, que trabalhe em assuntos de portos ou de rios quem não tiver estudado a cadeira correspondente nas escolas de engenharia. Um engenheiro brasileiro dispondo de um curso de formação profissional nos moldes norte-americanos, só poderia trabalhar nos assuntos gerais da profissão compatíveis com os materiais estudados no curso, isto é, teria o seu campo de ação muito limitado e se veria em dificuldades frequentes para encontrar colocação, dado o ambiente ainda restrito do meio técnico brasileiro (ABE, X CNE, [1951?], p. 250).

Para Joppert da Silva, a tradição brasileira criou “um profissional de maior cultura geral e especialização relativamente fraca” (ABE, X CNE, [1951?], p. 250):

Durante muitos anos as nossas escolas de engenharia só formavam, praticamente, engenheiros civis e quando alguns estudantes faziam outro curso, este era por assim dizer, complementar daquele; ninguém seria capaz de tirar [escolher] um curso de engenheiro mecânico ou eletricista sem ter feito ao mesmo tempo o curso de engenharia civil, porque era a especialidade que melhor oportunidades oferecia para obtenção de colocação (ABE, X CNE, [1951?], p. 250).

Para demonstrar que esta tradição ainda era forte naquele período, Maurício Joppert da Silva apresentou como exemplo, o que ocorria na Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil:

[...] os candidatos à admissão classificados nos primeiros lugares, iam preencher as vagas do curso de engenharia civil sem qualquer declaração de escolha, por mera iniciativa da administração da escola. Só depois de esgotadas as vagas de engenheiros civis é que os candidatos restantes com notas inferiores eram matriculados compulsoriamente nos cursos de eletricistas ou de mecânicos (ABE, X CNE, [1951?], p. 250).

No entendimento de Maurício Joppert da Silva, o que levava os estudantes brasileiros a associarem outros cursos ao de engenharia civil era “o problema da colocação futura” (ABE, X CNE, [1950?]). Porque o meio industrial brasileiro se apresentava, segundo o intelectual, muito reduzido, “de modo que há sempre maior possibilidade de trabalho para o engenheiro civil, embora já existam hoje oportunidades para o engenheiro mecânico, para o engenheiro eletricista e mesmo para o engenheiro químico, que não existiam há poucos anos passados” (ABE, X CNE, [1951?], p. 251).

Joppert da Silva reafirmou o que fora declarado na Terceira Convenção Nacional de Engenheiros: A associação de outro curso à carreira visava permitir “facilmente a um engenheiro que não se julgar bem em uma especialidade, obter uma outra” (ABE, X CNE, [1951?], p. 251). Por isso, para ele, o Brasil deveria priorizar, como primeira formação, os bacharelados de engenheiros arquitetos, engenheiros civis, engenheiros eletricistas, engenheiros mecânicos, engenheiros metalurgistas e de minas e engenheiros químicos (ABE, X CNE, [1951?], p. 251).

Além desses, Maurício Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?]) destacou outros ramos da engenharia que ganhavam destaque no Brasil, tais como o dos engenheiros navais e dos engenheiros aeronáuticos. Contudo, por serem novos, ainda não deveriam:

[...] constituir individualidade independente, dadas as poucas oportunidades que o Brasil oferece para eles, mas sim especialidades de outro ramo. Assim, a construção e o aparelhamento de aeroportos e rotas aéreas será uma especialidade da engenharia civil; a construção de aeronaves, de motores de

aviões, a construção de navios e de máquinas marinhas serão especialidades da engenharia mecânica (ABE, X CNE, [1951?], p. 251).

No esquema exposto por Joppert da Silva, após a primeira graduação poderiam ser realizados os cursos especializados de extensão ou de aperfeiçoamento nos moldes daqueles que se realizavam nos Estados Unidos (ABE, X CNE, [1951?], p. 251). Eles deveriam ser destinados aos que desejavam ampliar os conhecimentos, ou, ainda, a obtenção de um grau superior necessário às carreiras científicas ou do magistério (ABE, X CNE, [1951?], p. 251).

Para Maurício Joppert da Silva, o engenheiro que se deveria formar nas escolas brasileiras, no estágio de desenvolvimento em que se encontrava o Brasil, era aquele que “tem uma cultura geral que lhe permita abordar cada uma das subespecialidades respectivas, com ligeiro conhecimento de causa” (ABE, X CNE, [1951?], p. 251), para que, em posse dos conhecimentos, pudesse escolher, caso quisesse, uma especialização ou aperfeiçoamento subsequente.

Quanto ao regime didático, para Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?], parecia que se estava com tudo por se fazer na maioria das escolas de engenharia do Brasil. Conforme o intelectual, com exceção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, notava-se “uma falta completa dos laboratórios mais indispensáveis ao ensino das cadeiras tecnológicas, assim como ainda vigora a adoção de métodos antiquados e hoje ineficientes” (ABE, X CNE, [1951?], p. 254-255).

Nesse quadro, o intelectual destacou que muitos dos professores tinham, “antes, a preocupação de exibir conhecimentos aos alunos do que ensinar” (ABE, X CNE, [1951?], p. 255). As aulas práticas eram “reduzidas ao mínimo, seja por serem as turmas muito grandes, seja pelo número escasso de assistentes e auxiliares do ensino, como também pela carência de laboratórios” (ABE, X CNE, [1951?], p. 255). E, quanto à possibilidade de pesquisa científica, essa nem se cogitava realizar (ABE, X CNE, [1951?], p. 255).

Para dar início a superação desses empecilhos, Maurício Joppert da Silva (ABE, X CNE, [1951?], p. 255) julgou “urgente, inadiável atualizar os métodos de ensino” e reorganizar o ensino de engenharia no Brasil. O vocabulário do intelectual indicava a premência de ação e mudança de estado das coisas por meio de atos de fala que indicavam a necessidade de adotar, multiplicar, instalar, promover e agrupar métodos de ensino, carga horária, recursos materiais, metodologias de estudo e de trabalho em grupo, para que fosse possível tomar as “providências imediatas para

sairmos do caos em que nos encontramos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 255). O quadro abaixo organiza a forma como deveriam ser organizadas estas ações.

QUADRO 28 – ATOS DE FALA ACERCA DA REORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA ENGENHARIA NO BRASIL (1950)

Adotar	- Livros-textos organizados pelos professores e impressos pelas escolas para serem vendidos sem a preocupação de lucro.
Multiplicar	- Aulas de debates que obrigam os estudantes a estarem em dia com a matéria.
Instalar	- Laboratórios e museus devidamente equipados para o ensino das cadeiras científicas ou tecnológicas e, também, para pesquisas.
Promover	- Ensino individual em turmas pequenas conduzidas por assistentes e instrutores sob a orientação do professor catedrático. - Visitas frequentes a fábricas, obras e serviços de engenharia em funcionamento de turmas pequenas de alunos acompanhadas por um professor.
Agrupar	- Matérias afins em departamentos de modo que um mesmo chefe possa dar aos seus programas e ao seu ensino a unidade necessária para o objetivo que se tem em vista.

FONTE: Produzido pela autora a partir das fontes da X CNE, [1951?], p. 255.

O modelo que inspirava a organização do ensino de engenharia brasileiro era, sem dúvidas, o da América do Norte. Para Maurício Joppert da Silva, este oferecia “os melhores exemplos a estudar e a imitar, tanto nas universidades como nos institutos de tecnologia e mesmo nas grandes organizações industriais” (ABE, X CNE, [1951?], p. 255). Para justificar este argumento, o intelectual citou o aporte do equipamento técnico dos Estados Unidos destinado ao ensino da engenharia, mas que prestou ao país “um serviço inestimável quando veio a guerra, porque foi a eficiência do seu ensino de engenharia, foi a pesquisa nos seus laboratórios que serviram à sua grande aparelhagem industrial e que lhe trouxeram a vitória definitiva” (ABE, X CNE, [1951?], p. 255).

Por outro lado, a contratação de professores de engenharia foi considerada um dos pontos mais delicados do ensino no Brasil, e sobre o qual ainda não era possível “ter uma solução radical em virtude dos interesses pessoais em jogo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256). Para descrever tal cenário, Joppert da Silva afirmou:

O concurso de provas e de títulos tem muitos partidários; parece, entretanto, que só em casos excepcionais ele dá resultados bons. Com efeito, não se improvisa um professor por meio de provas que podem demonstrar apenas a sua competência ocasional; o exercício do magistério exige o desenvolvimento de qualidades [...] que só com o tirocínio prolongado se consegue. Em regra, os grandes professores iniciaram a sua carreira na mocidade, quase sempre no magistério particular, para esses o concurso foi uma mera formalidade para a sua consagração oficial (ABE, X CNE, [1951?], p. 256).

Segundo o intelectual, não existia perfeição no curso de engenharia, porque nele se encontrava “uma sucessão de dificuldades que põem em dúvida o seu valor” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256). Para descrever estas dificuldades, o intelectual fez uso de atos de fala críticos relacionados à contratação de docentes. O quadro abaixo organiza tal enunciação.

QUADRO 29 – ATOS DE FALA CRÍTICOS ACERCA DO MODELO DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DE ENGENHARIA NO BRASIL (1950)

Ausência de homogeneidade dos especialistas da comissão examinadora.	→	“[...] só em casos muito raros é possível organizar uma comissão homogênea de especialistas”.
Falha na capacidade profissional dos professores examinadores da comissão.	→	“Nem sempre todos os professores, examinando os trabalhos dos candidatos, estão na altura de examiná-los”.
Falta de ética profissional por parte da comissão examinadora.	→	“Comissões que forçam os resultados das provas para beneficiar um ou outro candidato”.
Falha da comissão examinadora ao desconsiderar a experiência profissional do candidato.	→	Candidatos que já provaram, pelo longo exercício da profissão, as excelências das suas qualidades didáticas, infelizmente, em um concurso, são afastados “definitivamente do magistério com real prejuízo para o ensino”.
Ineficácia da carreira vitalícia dos docentes.	→	“A vitalicidade de um professor nomeado em virtude de um concurso, onde foi talvez o único candidato e no qual exibiu provas apenas suficientes para não ser reprovado, é uma garantia de estímulo que não consulta os interesses do ensino. A permanência de um professor não deve ir além do prazo em que bem servir”.

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da X CNE (ABE, X CNE, [1951?], p. 256).

Joppert da Silva justificou o seu entendimento de que a carreira vitalícia dos professores brasileiros era algo ineficiente, apoiando-se no exemplo do “sistema de renovação constante do corpo docente [...] da escola da General Electric, em Schenectady, NY” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256), que lhe parecia “destinado a um futuro bem-sucedido” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256), sem, contudo, levar em consideração dois aspectos: a escola norte-americana pertencia a uma indústria particular, não estatal, que visava lucro; e as enormes diferenças econômicas, sociais e culturais entre os Estados Unidos e o Brasil.

O conceito de carreira docente, expresso por Maurício Joppert da Silva, apoiou-se na importância do ingresso “desde jovens dos que têm para ela decidida vocação, galgando sucessivamente postos de responsabilidade crescente até a situação final de professor catedrático” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256). Por outro lado, aqueles que

não demonstrassem ser *bons professores*, não deveriam permanecer no cargo de forma vitalícia.

O intelectual citou como um modelo à carreira docente brasileira novamente o sistema norte-americano, no qual existia uma “passagem pelas graduações de instrutor, assistente, professor adjunto e professor catedrático” (ABE, X CNE, [1951?], p. 256) que enfeixavam “as maiores probabilidades de êxito, pois só chegará ao último posto aquele que vencer as dificuldades do caminho, provando em longo estágio as suas qualidades de professor” (ABE, X CNE, [1951?], p. 257).

Outra crítica de Maurício Joppert da Silva foi a relacionada à livre-docência que, para ele, representava “uma espécie de reserva inativa do ensino, com um título mais honorífico do que expressivo de uma profissão” (ABE, X CNE, [1951?], p. 257). Ele também ressaltou uma incompatibilidade no sistema de carreira docente das engenharias da Universidade do Brasil. Para o intelectual, ao mesmo tempo em que criavam a carreira de professor, quebravam-na, porque deixavam

[...] fora dela justamente o cargo que deveria ser o último posto de acesso, exigindo cursos para a sua nomeação, quando deveria tratar-se de uma simples promoção, e permitindo que concorram pessoas estranhas aos quadros da carreira. Sente-se na confecção do citado estatuto que os seus autores pensaram em instituir o sistema norte-americano de recrutamento de professores, mas prenderam-se ao passado e ao sistema de livres-docentes (ABE, X CNE, [1951?], p. 258).

Conforme Joppert da Silva, uma vez criada a carreira do professor, “a livre-docência deveria ser declarada uma instituição extinta, resguardando-se do melhor modo os direitos dos existentes, até que toda a classe desaparecesse” (ABE, X CNE, [1951?], p. 258). Aliás, “manter a livre-docência ao lado da carreira de professor é trazer uma complicação a mais ao funcionamento do ensino e adiar *sine die* a solução do problema da formação e da elevação do professorado” (ABE, X CNE, [1951?], p. 258).

O declínio do prestígio do livre-docente iniciou, segundo Newton Sucupira (1977), com a expansão do ensino superior após a Segunda Guerra Mundial e a incorporação de novos cursos e escolas que lançavam no mercado de trabalho um número crescente de profissionais de nível superior. A prática desse profissional livre-docente era quase sempre restrita às faculdades tradicionais de direito, medicina e engenharia, o que concorria para reduzir o seu papel na fase de diversificação e expansão do ensino superior. Mas, conforme o autor: “Certamente houve exceções, entre as quais a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São

Paulo que conservou rigorosamente a tradição da livre-docência como degrau importante da carreira docente (SUCUPIRA, 1977, p. 30). Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inaugurou-se uma nova fase do processo universitário, que começou a afetar a livre-docência (SUCUPIRA, 1977). Em 1968, foi decretada a reforma universitária que determinou profundas transformações nas estruturas e nos processos de funcionamento do ensino superior. Surgiu, então, “a crise da livre-docência na medida em que se põe em causa e se contesta a sua significação no contexto da carreira docente estruturada à base dos títulos de mestre e de doutor” (SUCUPIRA, 1977, p. 30).

À parte a questão do livre-docente, um exemplo do esforço para modernizar o curso de engenharia em 1950 foi, segundo Joppert da Silva, o da Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil, que:

[...] tendo que elaborar o seu regimento interno para submetê-lo à aprovação do Conselho Universitário, procurou modernizar os seus cursos, aproveitando-se da experiência colhida através do tempo e dos estudos a que viemos de nos referir, e nos quais tomaram parte destacada alguns dos seus professores (ABE, X CNE, [1951?], p. 258).

O intelectual uniu em seu vocabulário tempo presente e modernização e passado e experiência como uma estratégia capaz de harmonizar pares de conceitos correlatos na busca pela legitimação do projeto da Escola Nacional de Engenharia, delineado a partir de estudos produzidos na convenção da qual ele fez parte. Manobra discursiva capaz também de produzir a validação do local de enunciação e dos principais agentes participantes da referida convenção, incluindo ele próprio.

De acordo com Joppert da Silva, a Escola Nacional de Engenharia da Universidade do Brasil foi aquela que encarou o progresso do ensino da engenharia e atendeu “aos apelos do desenvolvimento do país e de sua industrialização incipiente” (ABE, X CNE, [1951?], p. 259), rompendo, assim, “com a rotina calcada em uma organização velha de mais de um século e que, de um modo geral, se reconhecia como deficiente” (ABE, X CNE, [1951?], p. 259). Contudo, ele admitiu: “O sucesso da nova organização proposta dependerá da sinceridade da sua aplicação” (ABE, X CNE, [1951?], p. 260), o que envolvia a garantia da liberdade e flexibilidade da instituição para poder se organizar, tendo em vista a modernização dos cursos.

Joppert da Silva entendeu ser fundamental transpor a tradição, o que implicava uma crescente defesa e divulgação da organização moderna de ensino, visto que, nas palavras do intelectual: “todo regime novo provoca reações e mal entendimentos, daí

os movimentos dos interessados para mutilá-lo e modificá-lo de acordo com o que julgam ser sua conveniência, prejudicando o êxito da sua concepção básica” (ABE, X CNE, [1951?], p. 260).

Durante a década de 1950, 14 estados da federação passaram a contar com Escolas de Engenharia. Inclusive, vinculado ao Ministério da Aeronáutica, foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), com o curso de Engenharia Aeronáutica. Ao final da década de 1950, o Brasil alcançou o número de 28 escolas de engenharia distribuídas em 14 estados brasileiros (MACEDO; SAPUNARU, 2016).

Mesmo com o crescimento dos cursos de engenharia no país, na concepção de Joppert da Silva, se não houvesse mudanças na organização, no currículo e nos métodos de ensino, e se persistisse “a política de cortejar popularidade entre a classe estudantil, em vez de conduzi-la ao bom caminho do estudo e do trabalho eficiente, conforme estão exigindo os interesses do país, nada será necessário mudar porque qualquer regime estará fadado ao fracasso” (ABE, X CNE, [1951?], p. 260).

No delineamento da organização do ensino superior dos cursos de medicina e de engenharia na X CNE, destacaram-se pares de termos correlatos que uniram experiência, clínica e laboratório, ou seja, prática, teoria e pesquisa como ações conjuntas necessárias à modernização dos cursos, dos conhecimentos e, conseqüentemente da *expertise* técnico-profissional dos futuros médicos e engenheiros brasileiros. O quadro abaixo organiza esses pares de termos correlatos.

QUADRO 30 – PARES DE TERMOS CORRELATOS NO DELINEAMENTO DA ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS DE ENGENHARIA E MEDICINA NA X CNE (1950)

Pares de termos correlatos	
Aperfeiçoamento	↔ Progresso
Clínica (ensino e prática)	↔ Laboratório
Serviço de rotina (ensino)	↔ Pesquisa
Disciplinas (teoria)	↔ Serviço de Pronto socorro (prática)
Estágio (prática)	↔ Aulas (teoria)
Aulas (teoria e/ou prática)	↔ Laboratório (pesquisa)
Disciplinas fundamentais	↔ Disciplinas especializadas
Ensino profissional	↔ Graduação
Ensino especializado superior	↔ Pós-graduação
Reforma (ensino)	↔ Novos horizontes (modernização)

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da X CNE (1951?).

Além da linguagem característica dos campos da medicina e da engenharia, usaram-se na X CNE, léxicos educacionais e, especialmente em se tratando das engenharias, aqueles relacionados à economia liberal ligados à formação para o trabalho. O quadro abaixo organiza a mobilização destes léxicos.

QUADRO 31– MOBILIZAÇÃO DE LÉXICOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E OS RELACIONADOS AO DA ECONOMIA LIBERAL/TRABALHO

Educação	Economia/trabalho
Aperfeiçoamento	Aparelhagem industrial
Aulas práticas	Carreiras científicas
Bacharelado	Carreiras de magistério
Cadeiras tecnológicas	Economia regional
Conhecimento	Eficiência do ensino
Cultura científica	Engenheiro aeronáutico
Cultura geral	Engenheiro arquiteto
Cultura técnica	Engenheiro civil
Curso fundamental	Engenheiro de minas
Curso preliminar	Engenheiro eletricista
Curso profissional	Engenheiro mecânico
Cursos de extensão	Engenheiro metalurgista
Cursos especializados (pós-graduação):	Engenheiro naval
Cursos pré-propedêutico	Engenheiro químico
Engenharia	Equipamento técnico
Ensino	Fábricas
Ensino tecnológico	Industrialização
Equipamentos	Indústrias
Especialidade	Jovens engenheiros
Especialização	Organizações industriais
Extensão	Tecnologia
Finalidade cultural	Trabalho eficiente
Formação profissional	
Graduação	
Grau especializado	
Grau superior	
Instrução especializada	
Matemática, desenho e física	
Medicina	
Métodos	
Pesquisa	
Prática	
Regime didático	

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da X CNE (1951?).

Os efeitos políticos dos movimentos discursivos de intelectuais ligados à ABE nas políticas públicas dependiam das condições sob as quais os atos de fala pudessem produzir resultados. Além do poder simbólico da Associação, de suas estratégias e forma organizacional, que tinham potencial para condicionar os resultados das decisões políticas, o caráter performativo da linguagem se combinava com o clima social propício, ganhando, assim, potência na efetivação de suas

diretrizes através do convencimento daqueles que detinham a atribuição e o poder de transformar as demandas e reivindicações em políticas públicas. Alianças forte tanto dentro quanto fora da arena abeana e a existência de redes fracas de opositores certamente contribuíam para a eficácia do movimento sociopolítico da ABE. A Associação era consciente de que os seus movimentos adquiriam maior influência quando adaptavam as suas estratégias ao contexto político específico.

4. 4 Autonomia da universidade: a busca por equilíbrio entre universidade e Estado

Na X CNE, a discussão sobre a autonomia universitária recebeu apoio de estudos sobre os modelos norte-americanos e britânicos. Helen Dwight Reid – docente superior e filantropa que atuava como chefe de Relações Educacionais Europeias do Escritório de Educação dos EUA (1947 a 1952) (HEINONLINE, 1965-1966, p. 107) –, foi a responsável pelos estudos referentes às universidades dos Estados Unidos. Segundo a intelectual, naquele país existia “uma tendência crescente para a democratização do controle sobre os assuntos acadêmicos nos *Colleges* e universidades” (ABE, X CNE, [1951?], p. 267), visto que a liberdade acadêmica era “um dos mais caros princípios da educação superior norte-americana” (ABE, X CNE, [1951?], p. 267).

Percy D. Innes, intelectual destacado nos círculos educacionais da Grã-Bretanha, escrevera o seu discurso sobre a autonomia das universidades britânicas especialmente para a X CNE. Este foi lido por George West, então representante do Conselho Britânico no Brasil. D. Innes destacou que as instituições britânicas “sempre deram grande importância à manutenção de um sadio espírito de independência em que se desenvolveram e têm permanecido vigilantes contra qualquer tentativa de diminuir sua autonomia” (ABE, X CNE, [1951?], p. 270). Para ele, na Grã-Bretanha “desde que as universidades continuem a conduzir seus negócios com a eficiência e economia, [...] não há receio de que seja posto qualquer obstáculo para que continuem a gozar da independência que até hoje têm usufruído” (ABE, X CNE, [1951?], p. 286).

Ambos os estudos, além de apresentarem os diferentes modelos de autonomia de instituições internacionais consagradas, serviam de suporte à defesa da ampliação

ou, no mínimo, da manutenção do grau já conquistado de autonomia universitária no Brasil.

A sistematização das questões nacionais sobre a autonomia da universidade ficou sob a incumbência de Raul Bittencourt. Na abertura de seu discurso, o intelectual indicou que o problema da autonomia universitária tinha sua raiz nas “relações recíprocas entre a livre criação da cultura e o exercício do poder político” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287). Para ele, a importância de se debater o tema justificava-se pelos evidentes “surto de autoritarismo totalitário, que se verificam em diferentes setores do mundo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287). Particularmente, em se tratando de Brasil, o tema era relevante por dois motivos: por ser “recente entre nós, apenas em 1945, a conquista da autonomia universitária” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287); e por “estar em debate no parlamento o projeto de lei relativo às diretrizes e bases da educação nacional em obediência a dispositivos da Constituição da República” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287). Mas, o que mais preocupava Bittencourt e a ABE e que também justificava a importância do tema, era uma possível perda total ou parcial da autonomia universitária. Nos termos de Raul Bittencourt:

A discussão do assunto no poder legislativo ligada à eleição de um novo governo, cuja orientação a respeito ainda é ignorada, suscita a dúvida se a nova lei irá manter, reforçar ou restringir a autonomia das universidades brasileiras. Pode haver, quem sabe, o risco de uma supressão total (ABE, X CNE, [1951?], p. 287).

Em face dessa insegurança, os estudos que examinavam o histórico da origem das universidades buscavam demonstrar que a autonomia da instituição era intrínseca à essência da universidade. A autonomia criou uma tradição que, conforme Raul Bittencourt, “continua viva, em nosso século, e autônomas são as universidades mais importantes dos mais altos países da atualidade” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287).

Para Bittencourt, juntamente com o estudo do problema da autonomia era indispensável, para se alcançar conclusões práticas, “considerar as peculiaridades da vida brasileira na órbita universitária e no âmbito da administração pública” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287). O intelectual considerou que, somente após esse estudo seria “lícito reconhecer as perspectivas que se abrem à autonomia universitária no Brasil” (ABE, X CNE, [1951?], p. 287).

Para demonstrar a conservação da tradição da autonomia universitária em diferentes países, Raul Bittencourt tomou como exemplo as instituições de nações com um avançado desenvolvimento cultural, cujas universidades gozavam de

autonomia em diferentes graus (ABE, X CNE, [1951?], p. 290). O quadro abaixo organiza os países tomados como modelo e seus níveis de autonomia universitária.

QUADRO 32 – MODELOS DE INSTITUIÇÕES INTERNACIONAIS QUE MANTINHAM A TRADIÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950)

França	“[...] é o colégio de França e não as universidades que possui integral autonomia. Na universidade de Paris, o Reitor, de livre nomeação do Presidente da República, e que pode não ser professor, mas desfruta grande autoridade, estabelece um para-choque amortecedor entre os interesses do Estado e as aspirações de Sorbonne. E as faculdades que a integram principalmente gozam de apreciável autonomia.”
Alemanha (Berlim)	“Algumas universidades se fundaram diretamente subordinadas ao poder público, como a de Berlim, nos primeiros anos do século passado. Outras, depois de terem gozado das regalias da autonomia durante largo tempo, perderam-na em caráter excepcional e por tempo indeterminado através do sistema de interventorias. Nos estados autoritários de caráter fascista ou comunista evidentemente não há como falar de autonomia universitária.
Países anglo-saxônicos	A “autonomia é mais típica, não só no autogoverno da universidade, mas, ainda, na composição dos currículos. Oxford e Cambridge são modelos tradicionalistas.”
Estados Unidos	“[...] mesmo as mais novas e as que são mantidas pelos governos estaduais gozam de autonomia, principalmente notável na liberdade e, conseqüentemente, na variedade de fixar os currículos, sem nenhuma lei federal uniformizadora e imperativa.”
Grã-Bretanha	“[...] apesar da grande crise econômica e financeira, o estado elevou a subvenção às universidades de 2 milhões de libras, antes da guerra, para 6 milhões em 1946, e avaliou em 20 milhões de libras anuais a contribuição do poder público ao ensino universitário durante um período de 10 anos, para a recuperação do pós-guerra. Pois bem. Essas crescentes e avultadas somas são entregues às universidades sem qualquer compromisso de fiscalização. As universidades dispõem da despesa com total autonomia.”
Países latinos	A “autonomia universitária varia em múltiplos graus.”
México	A “universidade ostenta um autogoverno perfeito. Existe um colegiado de mestres que constitui o governo universitário que, por voto de seus membros, preenche as vagas supervenientes. Este governo universitário elege periodicamente o Reitor. Nenhuma interferência do poder público.”
Chile	O “Reitor é nomeado pelo Presidente da República, mas por indicação dos órgãos coletivos da própria universidade; o orçamento está incorporado ao orçamento geral do estado, mas a universidade elabora o projeto respectivo.”
Uruguai	“Montevideu goza de uma autonomia didática e docente absoluta. Os planos de estudos são feitos pela universidade, o processo de escolha do professorado é estabelecido pela universidade, a nomeação dos professores titulares e de seus auxiliares é da universidade, o regime escolar é fixado pela universidade. O mesmo não acontece com a gestão financeira, a respeito da qual a universidade de Montevideu não usufrui os benefícios de autonomia alguma.”
Itália	“A tradicional autonomia das universidades italianas, combatida durante o período fascista está restaurada na Itália republicana.”

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da X CNE (ABE, X CNE, [1951?], p. 290-292).

Entre esses modelos de autonomia universitária destacou-se como *perfeito* o mexicano, pela não interferência do poder público e pelo fato de o colegiado de mestres ser o governo universitário. Por outro lado, o do Uruguai foi considerado aquele que não dispunha de nenhuma autonomia porque, ao não contar com a autonomia financeira, se anulava a autonomia didática e acadêmica. Esses argumentos evidenciam a valorização da importância do autogoverno, do colegiado de docentes e da gestão financeira para a autonomia universitária. Mas, para demonstrar que a autonomia da instituição brasileira constituía uma fórmula que extrapolava o enquadramento de tradições internacionais consagradas historicamente, Raul Bittencourt afirmou: A “autonomia não é soberana e, quando se fala de universidade autônoma jamais se pensou em universidade à margem das leis gerais do país” (ABE, X CNE, [1951?], p. 293). Para ele, a vantagem de dividir o poder entre o Estado e a universidade consistia no axioma: “toda a divisão de poder concorre para evitar abusos. Mas, então, já não se argumenta contra a autonomia, senão apenas se trata de dosá-la” (ABE, X CNE, [1951?], p. 293). Ou seja, era melhor uma autonomia efetivamente dosada do que perdê-la por completo.

A relevância de se garantir a autonomia universitária justificava-se, na concepção de Raul Bittencourt, em razão de os governos não terem competência técnica para decidir sobre os problemas universitários. Segundo o intelectual: “O maior estadista, pela só condição de estadista, não pode conhecer em nosso tempo a intimidade dos complexos problemas universitários e a sua melhor sabedoria será respeitar os votos da universidade” (ABE, X CNE, [1951?], p. 294). Além disso, nos termos de Bittencourt, as universidades, quando submetidas ao controle estatal, sofriam de retardamento no ritmo de suas atividades, mesmo quando gozavam de relativa autonomia (ABE, X CNE, [1951?]). Contudo, as providências para sanar este problema dependiam justamente das decisões governamentais.

Segundo Bittencourt, era no *clima de liberdade* que as ciências e as pesquisas científicas e filosóficas podiam se fortalecer. Se, por um lado, as letras e as artes às vezes conseguiam se desenvolver “pelo mecenato em períodos de opressão das liberdades públicas” (ABE, X CNE, [1951?], p. 294), por outro lado:

A investigação científica e filosófica, entretanto, não admite peias. Ou é livre ou não existe. Porque o seu valor é o verdadeiro e não pode haver limitações convencionais na busca da verdade. Principalmente no campo das ciências humanas, a psicologia, a antropologia, a sociologia, a economia política, a história, a geografia humana, a filosofia ética e axiológica não podem medrar

sem o livre debate alheio às injunções do poder (ABE, X CNE, [1951?], p. 294).

Percebe-se que, ao mesmo tempo em que Bittencourt usou um enunciado categórico – *Ou é livre ou não existe* –, para deixar claro o prejuízo causado pela supressão da liberdade e autonomia universitárias, enalteceu o regime democrático. Segundo o intelectual, o estado democrático por si só oferece o ambiente de liberdade “onde a universidade, sujeita diretamente ao estado democrático, nada sofre com a sua sujeição” (ABE, X CNE, [1951?], p. 294). Porque é “justamente da índole do estado democrático alimentar órgãos autônomos, entre eles, as universidades” (ABE, X CNE, [1951?], p. 294). Ele ainda apresentou os conceitos antitéticos *estado democrático* como adequado, e *estado autoritário* como inadequado, quando chamou a atenção de seus interlocutores para o fato de que, no percurso “da história, têm sido sempre os estados autoritários os que essencialmente se opõem ao princípio de autonomia” (ABE, X CNE, [1951?], p. 294).

Bittencourt achou conveniente destacar que a autonomia universitária que se buscava garantir não se tratava de soberania (ABE, X CNE, [1951?], p. 294), mas de:

[...] uma forma de convivência que postula todas as liberdades, menos a de destruir a liberdade. Por isso mesmo em uma nação de estrutura democrática, a autonomia das universidades terá que ser limitada pelo respeito aos princípios democráticos (ABE, X CNE, [1951?], p. 295).

Em outros termos, uma autonomia que se limitasse às leis que a regiam no Estado de direito democrático. Raul Bittencourt não elaborou uma fórmula de difícil compreensão ao poder legislativo sobre a importância de regulamentar adequadamente a autonomia da universidade, propondo, desde o início uma “sutil dosagem nas relações entre universidade e Estado” (ABE, X CNE, [1951?], p. 295).

Para evidenciar a relevância dessa dosagem, Bittencourt lembrou aos seus interlocutores o quanto era incipiente a autonomia da universidade brasileira e a quase inexistência no Brasil de uma tradição universitária. Para tanto, o intelectual apresentou um percurso histórico:

Mesmo ao longo do Império, apesar de novos e reiterados planos de organização universitária, é preciso chegar à República e ao nosso século para ver universidades no Brasil. Foi a primeira a do Rio de Janeiro, em 1920. Ainda assim tratava-se da união da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina e de Direito já existentes e que passaram a funcionar sob a supervisão de um Reitor, com atribuições bastante frágeis. No decurso dos últimos 30 anos, organizaram-se sucessivamente as demais universidades do país que são hoje em número de doze. A Universidade do Distrito Federal fundada em 1935, por Anísio Teixeira quando Secretário da Educação, foi um

belo noviciado de universidade, pelo nível de objetivo cultural de seus estudos e pela autonomia que desfrutava. Não era, entretanto, amparada pela legislação federal e encerrou suas atividades quatro anos após. As universidades de Belo Horizonte, de S. Paulo e de Porto Alegre ensaiaram em graus diversos o sistema de autonomia. Somente, porém, em dezembro de 1945 ocorre a primeira lei federal a respeito, concedendo autonomia à Universidade do Brasil. No ano imediato, seguindo as mesmas bases autonômicas organizaram-se com faculdades já existentes as universidades do Paraná, da Bahia, do Recife, e foram aprovados os Estatutos das Universidades Católicas de S. Paulo e do Rio de Janeiro (ABE, X CNE, [1951?], p. 295-296).

Em se tratando do aspecto legal, a autonomia da Universidade do Brasil foi outorgada pelo Decreto-Lei n.º 8.393, de 17 de dezembro de 1945 (BRASIL, 1945), com suas alterações nos Decretos-Leis n.º 9.169 (BRASIL, 1946b) e n.º 9.377 (BRASIL, 1946c), de 12 de abril e de 18 de junho de 1946 respectivamente, e pelo Estatuto da Universidade, aprovado pelo Decreto n.º 21.321, de 18 de junho de 1946 (BRASIL, 1946d), que aprovou a sua personalidade jurídica e a autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, com objetivos que abrangiam educação, ensino e pesquisa¹¹⁸. Inclusive, a referida Lei n.º 9.377, no seu art. 14, autorizou a realização de “acordos entre as unidades universitárias e sociedades industriais, comerciais ou particulares, para a realização de trabalhos ou pesquisas” (BRASIL, 1946c).

Embora se tenha concedido legalmente a autonomia à universidade do Brasil, para Bittencourt: “No mundo dos fatos, a experiência tem suscitado dúvidas, problemas e novas limitações à autonomia” (ABE, X CNE, [1951?], p. 297). Para demonstrar os fatores que causavam tais limitações, o intelectual fez uso de atos de fala críticos referentes ao governo e à legislação em vigor. O quadro abaixo organiza esses atos de fala.

QUADRO 33 – ATOS DE FALA CRÍTICOS AO GOVERNO E À LEGISLAÇÃO SOBRE AS INCONSISTÊNCIAS QUE CAUSAVAM DÚVIDAS, PROBLEMAS E LIMITAÇÕES À AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950)

Falta de precisão na definição do conceito de <i>padrão mínimo</i>.	“Que se deve entender por padrões mínimo do ensino? O conceito até agora não foi definido em lei” (ABE, X CNE, [1951?], p. 297).
Discordância das portarias do Ministério da Educação que	[...] todos os anos o Ministério da Educação baixa portarias prescrevendo matérias de exame e cálculo de notas para aprovação do candidato. Tem havido discordância, até agora não sanada, entre

¹¹⁸ A distinção entre a educação e o ensino das disciplinas verifica-se no art. 3º do Estatuto da Universidade do Brasil, no qual se afirma que a educação da referida universidade “será orientada no sentido do engrandecimento da nação, em consonância com os interesses da humanidade”. Também, quando se assevera, no art. 4º, que a “ação da Universidade do Brasil, quanto à educação moral, fundar-se-á no respeito à dignidade da pessoa humana e aos seus direitos essenciais” (BRASIL, 1946d).

afetavam a autonomia da universidade	universidade e Ministério, quanto ao efeito compulsório de tais portarias, em face da autonomia da universitária (ABE, X CNE, [1951?], p. 298).
Descumprimento da lei de autonomia.	“O Congresso Nacional não tem seguido à risca a disposição da lei de autonomia, quanto ao orçamento” (ABE, X CNE, [1951?], p. 298).
Interferência do governo no quadro de funcionários da universidade.	“[...] a interferência direta e constante do governo da União no quadro dos funcionários públicos da universidade cria lamentáveis retardamentos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 298).

FONTE: Elaborado pela autora a partir das fontes da X CNE [1950?].

Como exemplo do atraso que as interferências governamentais causavam na universidade, foi pontuado o caso da contratação dos instrutores, função criada pelo estatuto de 1946:

[...] a universidade não pode fixar o número de instrutores senão com a aprovação do Presidente da República. A administração federal só admite aprovar tabela dentro das possibilidades orçamentárias. A primeira tabela só chegou a ser aprovada pelo poder executivo depois de um ano de espera. Quando foi aprovada, já estava caduca, inadequada às possibilidades orçamentárias da universidade que, no novo orçamento, possuía verbas para maior número de instrutores. Mas, para aumentar o número será preciso nova tabela a ser aprovada pelo Presidente da República... E o ciclo recomeça (ABE, X CNE, [1951?], p. 298).

Bittencourt afirmou mais uma vez: “a autonomia universitária entre nós é incipiente, não só por datar de cinco anos apenas, mas, ainda, porque é assaz limitada na lei e não consolidada nos costumes” (ABE, X CNE, [1951?], p. 298). Para ele, o controle do Estado não assegurava “necessariamente melhor exaço do cumprimento das obrigações administrativas, porque os governantes não costumam exercer em moralidade o nível ético das universidades do próprio país” (ABE, X CNE, [1951?], p. 293).

Por outro lado, Raul Bittencourt não demonstrou expectativas utópicas quanto ao futuro da autonomia universitária, mas aquelas possíveis de serem alcançadas, considerando-se o cenário político que se apresentava. Nos termos do intelectual:

Parece moderado sustentar que o mínimo a que os educadores brasileiros devem aspirar em matéria de autonomia universitária é que se mantenha a autonomia já fixada por lei, que ela se consolidem em fatos e adquira foros de tradição, que se não perca em recuos a conquista retardada de quase quatro séculos e nascida apenas há um lustro; que se não justifique, lamentavelmente, uma vez mais, o conceito melancólico que de nosso povo fazia há mais de cem anos o patriarca José Bonifácio: ‘que tudo empreende e nada acaba’ (ABE, X CNE, [1951?], p. 298-299).

Contudo, muito ainda precisava ser feito para que houvesse a consolidação da efetiva autonomia. Para demonstrar os desafios que se apresentavam, novamente o

intelectual utilizou atos de fala críticos, mas, agora, referindo-se ao projeto oficial da LDBEN. Nos termos de Bittencourt:

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se discute no poder legislativo fere fundo a autonomia universitária, apenas há 5 anos decretada. O projeto tem uma forma especial de postular, aparentemente em determinados artigos, o princípio da autonomia universitária e de inutilizar tais dispositivos declaratórios em outros artigos que tornam os primeiros inoperantes (ABE, X CNE, [1951?], p. 299).

Sobre os trechos contraditórios do projeto oficial da LDBEN, segundo o intelectual, o quadro era o seguinte:

[...] o art. 49 enuncia que os estatutos de cada universidade adotarão o regime de autonomia didática, administrativa e financeira e o § 1º do mesmo artigo confere à universidade o direito de fixar os seus currículos. [...]. Mas, o parágrafo citado conclui com a frase 'com estrita observância do disposto no artigo 39'. Ora, o art. 39 prescreve que o currículo deve ser aprovado pelo Conselho Universitário e o art. 50 § 5º manda que, neste caso como em todos os outros que correspondam ao papel do Conselho Nacional de Educação [...] as deliberações do Conselho Universitário, para que produzam efeitos legais, necessitam da homologação do Ministério da Educação (ABE, X CNE, [1951?], p. 299).

Evidências que, para ele, deixavam claro:

[...] que o poder não transitou do Congresso Legislativo para a universidade autônoma, mas para o Ministério do Estado. Será ele que decidirá sobre os currículos. O direito atual dos regimentos das faculdades disporem de acréscimo de disciplinas de estudo e da seriação das mesmas desaparece (ABE, X CNE, [1951?], p. 299).

Quanto à autonomia financeira, Bittencourt indicou que:

[...] no art. 50, § 3º, cabe ao Conselho de Curadores aprovar os orçamentos, o que parece conservar a conquista da lei de 1945. Entretanto, no art. 49, § 3º, b, impõe que a universidade, ao organizar o orçamento anual, obedeça, 'quanto à aplicação das subvenções dos poderes públicos, as discriminações constantes das mesmas'. De sorte que a subvenção já não será global, mas discriminada, e o orçamento da universidade estará preexistindo, como antes da lei de autonomia no Orçamento Geral da União. Os órgãos coletivos da universidade só poderão dispor das fontes de renda extraoficiais. Fica, em verdade, supressa a autonomia financeira (ABE, X CNE, [1951?], p. 299-300).

No que se refere à autonomia administrativa, Bittencourt apontou que:

[...] o Vice-Reitor, eleito pelo Conselho Universitário passa, quando a União concorre com 50% ou mais no orçamento da universidade, a ser nomeado pelo o Presidente da República, dentre professores eleitos em lista tríplice (art. 50, § 1º), os Diretores das faculdades e escolas, até agora escolhidos pelo Reitor, de lista tríplice eleita pela congregação, passam a ser designados pelo governante, à revelia do Reitor (art. 40); os Vice-Diretores dos estabelecimentos, até hoje eleitos pela congregação, passam também a serem designados pelo governante federal ou estadual, conforme os casos, mediante lista tríplice do corpo congregado (art. 40); o Vice-Reitor já não

substitui o Reitor em todos os seus impedimentos, visto como representante do Ministério de Educação, torna-se Vice-Presidente permanente do Conselho de Curadores (art. 50, § 6º). (ABE, X CNE, [1951?], p. 300).

Segundo Raul Bittencourt, também se prescrevia na lei de autonomia e no Estatuto da Universidade do Brasil a lista tríplice prevista para escolha do reitor e de diretores de faculdades, por voto uninominal (ABE, X CNE, [1951?], p. 300). Mas não existia “nenhuma indicação quanto ao número de escrutínios” (ABE, X CNE, [1951?], p. 300). Por isso, no seu entendimento:

Se se fizer a eleição em um só escrutínio, pode ocorrer que alguns ou todos os eleitos não tenham maioria no Conselho Universitário ou na congregação. E como alguém, dentre os três indicados, será escolhido o Reitor ou Diretor, dar-se-á o caso de alguém exercer a direção de uma faculdade ou de toda a universidade sem exprimir a vontade da maioria do corpo congregado dos professores, mas representando a minoria, o que é antidemocrático e se presta a possíveis abusos de intervenção extralegal e acobertada do poder público (ABE, X CNE, [1951?], p. 300).

Por outro lado, o Conselho Universitário da Universidade do Brasil, para reparar “este mal, interpretou o texto do estatuto, omissos quanto ao número de escrutínio” (ABE, X CNE, [1951?], p. 300) e decidiu, em resolução de abril de 1948: “para a elaboração de lista tríplice, a votação processar-se-á em 3 escrutínios sucessivos, considerando-se eleitos os que tiverem alcançado o maior número de votos, em cada escrutínio” (ABE, X CNE, [1951?], p. 300). Mas, vinha agora o projeto de lei e fixava “a exigência de um só escrutínio com os inconvenientes já apontados” (ABE, X CNE, [1951?], p. 300). Além disso, para Raul Bittencourt:

O critério de diminuir a autonomia universitária quanto à escolha de Reitor, Vice-Reitor, Diretor e Vice-Diretor, conforme os órgãos estatais contribuirão com 50% ou mais para o custeio da universidade ou de unidade universitária, não é justo. Não prevalece tal orientação nas universidades estrangeiras. No aproveitamento de subvenções decorre, naturalmente, a exigência de prestação de contas, que é irrecusável. De resto, o representante ministerial junto ao Conselho de Curadores já é vigilante permanente da aplicação dos dinheiros públicos (ABE, X CNE, [1951?], p. 301).

Diante da “contramarcha consubstanciada no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ora em exame no parlamento, que resiste à conquista da autonomia universitária e na emergência em que se encontra o país de renovação do governo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301), Raul Bittencourt considerou ser “aconselhável transacionar entre as aspirações de uma ampla autonomia futura, com a realidade, embora recente e limitada, da autonomia prevista na lei 8.393, de 17 de dezembro de 1945” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301). Segundo o entendimento do

intelectual, esta era a escolha “mais prudente para consolidar a autonomia já consagrada em lei e, embora com imperfeições, posta em execução durante cinco anos” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301).

Nos termos de Bittencourt, antes de tudo, precisava-se “respeitar o princípio das nomeações dos Reitores pelo poder público e escolhidos de lista tríplice, com o termo de conciliação entre a universidade e o Estado” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301), que incluía “total prestação de contas da universidade ao poder” que a subvencionava (ABE, X CNE, [1951?], p. 301). Além disso, entendeu-se necessário “precisar o conceito e enunciar com clareza e sem contradição os limites da autonomia tratada sob o ponto de vista didático, financeiro e administrativo” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301) e “articular a autonomia universitária com os sistemas de ensino estaduais, previstos na Constituição” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301).

No que concerne à autonomia didática, o ponto fundamental estava na fixação dos currículos. Para Bittencourt, não era aceitável “delegar a solução do problema, em última instância, ao arbítrio do Ministério da Educação” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301). Por isso, o intelectual propôs, em nome da ABE, que “o Conselho Nacional de Educação, ouvidas as universidades, fixe currículos mínimos realmente mínimos, com aprovação, por decreto, do Presidente da República” (ABE, X CNE, [1951?], p. 301). À universidade devia caber:

[...] o direito de alterar a seriação e aumentar as matérias do currículo, como já ocorre na atual lei de autonomia. E, para entrosar mais eficazmente as universidades com o Conselho Nacional de Educação, alvitramos que o conselho possua, na sua composição, um representante de cada universidade oficial [federal] e um representante das universidades livres [particulares] (ABE, X CNE, [1951?], p. 301-302).

Sobre a autonomia universitária, cujo projeto da LDBEN oficial, se mantido, traria recuos aquém da legislação já em vigor, considerou-se na X CNE que, além de uma tradição, a autonomia era uma conveniência social, útil ao desenvolvimento da cultura e adequada à formação do Estado democrático. Para traçar as diretrizes adequadas ao cumprimento destas finalidades usaram-se atos de fala que implicavam ações no sentido de dever, de obrigação ética de os poderes públicos efetivarem as balizas traçadas pela ABE.

QUADRO 34 – ATOS DE FALA QUE RECLAMAVAM A EFETIVAÇÃO VIA LEGISLAÇÃO DA AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA (1950)

Atos de fala (ações de prescrição) Efetivação via legislação
Da autonomia nos termos da lei, no caso de universidades federais, desde que satisfaça as seguintes exigências: 1) Regime de autonomia didática, administrativa e financeira; 2) Especificação de funções dos órgãos universitários, sendo essenciais: a Reitoria e o Conselho Universitário formado de representante das unidades congregadas; 3) Temporariedade dos cargos de direção e de representação, podendo ser reconduzidos os ocupantes; 4) Respeito às disposições gerais da lei e aos currículos mínimos fixados pelo Conselho Nacional de Educação; 5) Regime de tempo integral para determinadas cátedras a juízo dos órgãos universitários; 6) Garantias de eficiência e moralidade dos serviços que mantém; 7) Definição de suas condições patrimoniais.
Do direito à autonomia didática para a universidade deliberar sobre: 1) Programas e métodos de ensino; 2) Processos de apuração do rendimento escolar inclusive quanto à natureza das provas escolares e as notas de aprovação; 3) Mudança de seriação e aumento do número de disciplinas, assim como o aumento do número de anos de estudo para cada curso, além do que exige a Lei e a determinação federal dos currículos mínimos; 4) Fixação das disciplinas de concurso vestibular para ingresso em cada curso de graduação.
Do direito de autonomia administrativa para a universidade deliberar sobre: 1) Elaboração do estatuto que a deve reger, a ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, assim como sobre as suas modificações; 2) Regimentos dos diversos órgãos universitários; 3) Escolha dos decanos de escolas e faculdades, dos diretores de institutos, dos chefes de serviços técnicos e administrativos; 4) Admissão de funcionários que não pertençam ao quadro permanente dos funcionários públicos; 5) Contrato de professores, a prazo fixo; 6) Prorrogação, redução, antecipação ou adiamento dos períodos de provas e exames, por motivos de interesse coletivo e relevante, sem prejuízo dos períodos de férias fixados pelo Conselho Nacional de Educação.
Do direito à autonomia financeira para a universidade deliberar sobre: 1) Organização do orçamento, sujeito aos princípios da unidade, universalidade e anualidade, dentro do total das subvenções concedidas pelo poder público e das rendas próprias da universidade; 2) Autorização de despesas; 3) Abertura de créditos especiais ou suplementares desde que esteja assegurada a receita correspondente; 4) Aceitação de legados e donativos; 5) Administração do patrimônio da universidade.
Do direito de Reitores das universidades oficiais serem escolhidos entre professores catedráticos e em exercício ou aposentados, eleitos em lista tríplice e por votação uninominal, em 3 escrutínios pelo Conselho Universitário, e nomeados pelo Presidente da República no caso das Universidades Federais, ou pelos órgãos indicados no sistema de ensino dos estados e do Distrito Federal no caso das demais universidades. (ABE, X CNE, [1951?], p. 303-305)

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes da ABE referentes à X CNE.

Como forma de garantir a autonomia universitária, a ABE buscava convencer o poder legislativo da imprescindibilidade da efetivação, embora dosada, da liberdade universitária, de modo a fazer valer os direitos da instituição para que ela se desenvolvesse de maneira semelhante às universidades estrangeiras que gozavam do autogoverno. Entre as limitações à autonomia universitária, a Associação apontou omissões na lei, excesso de portarias, descumprimento da lei e interferência do poder público, que causavam atraso no fortalecimento da instituição nacional. Portanto, entendeu-se que, no Brasil, o direito de autonomia não podia ser suprimido devido à omissão de normativa da administração pública, geralmente do poder legislativo, que era e ainda é a instância responsável pela criação das leis. Daí o sentimento de missão ou dever moral da ABE, assim como de Raul Bittencourt, que impulsionava a atuação no jogo político em favor da universidade e do desenvolvimento cultural intrínseco ao Estado democrático.

Em contrapartida, diante da necessidade de se chegar a um acordo entre as *aspirações de uma ampla autonomia futura* e a realidade que se apresentava, a Associação preconizou à universidade a obrigação de prestar “contas anualmente ao poder público ou à instituição privada que as mantiver ou subvencionar” (ABE, X CNE [1951?], p. 305). Neste equilíbrio entre Estado e universidade, caberia à instituição educacional assimilar que a sua autonomia poderia ser concedida “por partes e progressivamente à medida em que se desenvolver e confirmar a sua idoneidade” (ABE, X CNE [1951?], p. 305). Mas, para Bittencourt, em se tratando de regras éticas e morais, a universidade já ultrapassava as de certos governantes.

4. 5 Financiamento da universidade: a responsabilidade da União

É nas mãos da universidade que repousa o destino do Brasil. Quem tem olhos para ver compreende que os problemas do Estado são inéditos [...]. Não é o profissional político o mais hábil para resolver tais problemas [...]. A universidade não quer ser, na cultura brasileira, um luxo suntuário, ela reivindica para si o direito de cumprir o seu dever: o direito de levar a cabo o seu papel de inteligência da nação. Ela quer trabalhar, ela quer produzir, ela quer ser útil ao país; e sente que o Brasil não pode prescindir do seu auxílio, das luzes, do seu conselho. [...] Compreendamos que só a ciência nos pode ensinar os novos métodos que hão de tornar ativa a energia latente das nossas riquezas naturais. Compreendamos que é da ciência brasileira que se deve esperar a solução brasileira dos problemas

brasileiros; e que a universidade brasileira deve estar preparada para dar ao Brasil os meios de ser grande. Essa grandeza não pode surgir da demagogia dos parlamentos, nem da conspiração dos descontentes, nem da confabulação dos políticos, nem da violência das armas, nem do suborno a serviço do capital. É do trabalho diuturno e sereno dos gabinetes e laboratórios, que há de surgir essa grandeza.

Oração de sapiência, proferida por Júlio Porto-Carrero, na reabertura dos cursos da Universidade do Rio de Janeiro, 1934.

Em 1950, mantinha-se o entendimento de que era através da ciência que se poderiam produzir novos conhecimentos e métodos capazes de acelerar o desenvolvimento do Brasil e, nesse processo, a universidade precisava estar preparada qualitativa e quantitativamente para cumprir a sua função socioeducacional. Mas, como fazer progredir a universidade sem um significativo investimento na instituição? Foi nesse sentido que Rômulo Almeida – jurista, economista da Confederação Nacional da Indústria e membro da comissão da ABE incumbida de estudar o auxílio federal à educação –, apontou na X CNE a necessidade de a União assumir, como responsabilidade prioritária, o amparo à pesquisa científica e à educação superior universitária. A efetivação desta proposição deveria “partir da unidade e funcionalidade do sistema educacional” (ABE, X CNE, [1950?], p. 366). Ou seja, da compreensão sobre a importância da coesão e da finalidade da educação nacional, na qual o Estado deveria assumir maior comprometimento. Nos termos do intelectual:

[...] não há razão para considerar que a responsabilidade do poder público cessa ou se reduz quando já se assegurou a educação básica, já que a sociedade precisa de elites e a democracia não se coaduna com o regime de acessibilidade aos níveis superiores de educação através do dinheiro e de circunstâncias aleatórias felizes. Também não há razão para restringir a responsabilidade da União aos níveis de instituições de ensino e cultura não destinados às grandes massas, ou de custo particularmente alto, ou ainda de interesse antes nacional que estadual, ou mais imediatamente nacional, como seriam o ensino superior, a pesquisa científica e o próprio ensino técnico (ABE, X CNE, [1950?], p. 366).

Considerando a educação como uma função e um sistema de interesse nacional, Rômulo Almeida asseverou que a responsabilidade da União se apresentava “eminente e não apenas supletiva” (ABE, X CNE, [1950?], p. 366). Esta afirmação se apoiava nas premissas: “I) o imperativo democrático de igualar as

oportunidades educacionais, considerado não apenas no sentido horizontal de um mínimo, mas no sentido vertical do acesso a todos os níveis; II) a unidade política e econômica da nação” (ABE, X CNE, [1950?], p. 366).

Para Rômulo Almeida, esse compromisso da União não deveria “implicar na amputação do controle e no entorpecimento da iniciativa local” (ABE, X CNE, [1950?], p. 367), nem “significar uma ameaça ao princípio federativo e ao ideal democrático máximo de autodeterminação” (ABE, X CNE, [1950?], p. 367). Na prática, a primeira fase do programa de financiamento educacional deveria ser efetivada através do “suprimento das deficiências mais clamantes da capacidade local de manter os sistemas de ensino” (ABE, X CNE, [1950?], p. 367). Nessa acepção, a escala de responsabilidade do Estado deveria seguir a ordem: 1º) Aperfeiçoamento e pesquisa científica; 2º) Ensino superior; 3º) Ensino normal; 4º) Ensino secundário; e 5º) Ensino primário (ABE, X CNE, [1950?], p. 367). Embora a pesquisa científica e o ensino superior estivessem no topo das prioridades, seguindo-se “o princípio de igualdade de oportunidade e da funcionalidade regional e econômica” (ABE, X CNE, [1950?], p. 367), e o ensino primário no final da lista de importância no que se refere ao investimento público, para Rômulo Almeida, essa escala não significava anular a responsabilidade financeira da União para com o ensino primário (ABE, X CNE, [1950?]). Mas, para a efetivação do investimento seguindo-se a referida escala de prioridades, precisava-se “de um grande orçamento federal para a educação” (ABE, X CNE, [1950?], p. 368) que, inclusive, se deveria estender a todos os níveis de governo, tendo em vista:

[...] que um país atrasado e particularmente um país novo, isto é, sem tradição cultural (e técnica), e com uma paisagem ainda não viável e ordenadamente, exige grandes inversões públicas para seu desenvolvimento. A míngua de capital privado, e o fato de que grandes inversões indispensáveis ao progresso geral dificilmente têm rentabilidade direta, tornam tais inversões públicas imperiosas. À luz de estudos autorizados, pode-se concluir que o vulto e adequação de tais inversões constitui uma das chaves do desenvolvimento econômico. E se países como o nosso sofrem rígidas limitações quanto à sua capacidade para tais inversões, também é certo que só na medida em que sejam capazes de fazê-las, sem prejuízo das inversões privadas naturais, poderão caminhar para frente (ABE, X CNE, [1950?], p. 369).

Conforme Rômulo Almeida (ABE, X CNE, [1950?]), a educação não estava em um absoluto primeiro lugar dentro das prioridades de investimento federal, visto que várias necessidades concorriam e eram simultâneas (ABE, X CNE, [1950?], p. 369), entre elas, as relacionadas ao fortalecimento econômico do país, que criavam “poder

aquisitivo (e tributário), inclusive para a educação” (ABE, X CNE, [1950?], p. 369). Este argumento evidencia, mais uma vez, a articulação entre educação e economia, no sentido do incentivo ao desenvolvimento econômico como uma fórmula para aumentar a arrecadação e, conseqüentemente, destinar maior orçamento ao melhoramento da ciência e da educação nacional, especialmente a superior universitária.

Para Rômulo Almeida, o investimento em educação deveria ser colocado no mesmo nível de importância que o investimento em estradas, em obras de saneamento e em setores básicos da produção, principalmente a educação superior universitária, “voltada pragmaticamente para o suprimento da procura atual ou potencial de qualificações” (ABE, X CNE, [1950?], p. 370).

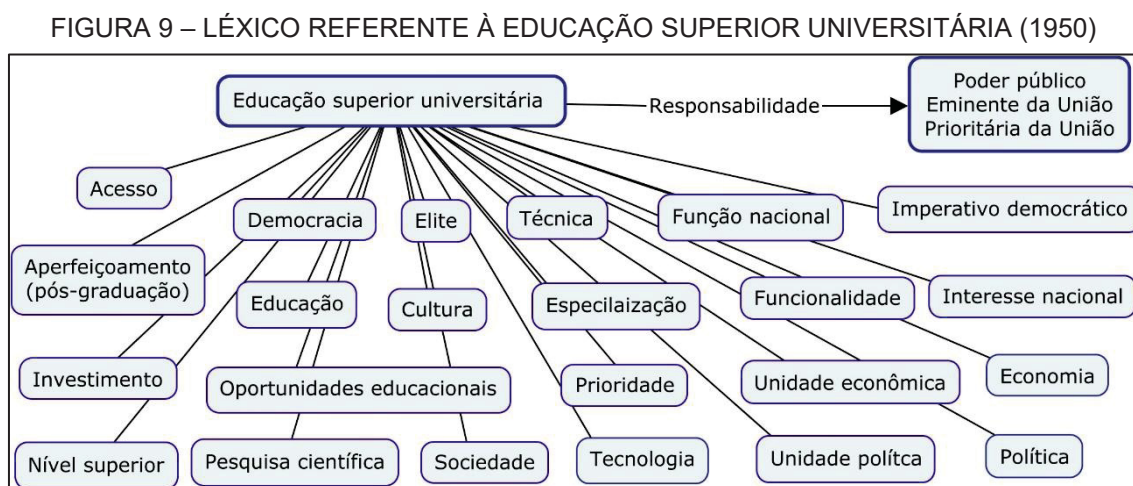
Na construção dessa lógica argumentativa colocou-se, de forma recíproca, a economia voltada ao fortalecimento da educação superior, assim como a educação superior voltada ao crescimento econômico do país. Nesse jogo, a fundamentação do intelectual não se baseou em um conhecimento científico específico, mas no pressuposto de que o simultâneo desenvolvimento econômico e educacional, como quando duas ações concorrem para o mesmo resultado, provocaria um equilíbrio capaz de promover o progresso do Brasil. Cabe destacar aqui que, assim como Rômulo Almeida, nem todos os intelectuais que se envolveram no debate político-educacional se engajaram em uma teorização político-econômica sistemática.

Por outro lado, o recurso da analogia era muito comum e, nesse sentido Rômulo Almeida comparou a educação a um recurso que “se equipara ao de bens de produção ou bens capitais” (ABE, X CNE, [1950?], p. 370). Segundo o intelectual, a educação superior tinha não apenas uma, mas duas importâncias econômicas: ela era “produtora de um serviço cujo consumo realiza a elevação dos padrões de vida” (ABE, X CNE, [1950?], p. 370) e responsável pela “criação ou valorização de recursos de produção da riqueza material” (ABE, X CNE, [1950?], p. 370), porque: “Aparelha. Capitaliza. É o que se costumou chamar o investimento no capital humano” (ABE, X CNE, [1950?], p. 370).

Nos termos de Rômulo Almeida, a “educação [superior] é, sobretudo e imediatamente, a preparação e o aperfeiçoamento de quadros de técnicos e especialistas das mais variadas atividades (ABE, X CNE, [1950?], p. 370), pois, para ele:

Um trabalhador qualificado, um especialista, um chefe, um empreendedor cuja capacidade se derivou da educação, abre possibilidades de emprego para outros de menor categoria, e até sem qualificação, e novas possibilidades na utilização dos recursos sociais. Num país carente de capitais e pobre de recursos naturais (ao menos no atual estado da tecnologia e da economia mundial), a capacidade de mão de obra assume uma importância fundamental (ABE, X CNE, [1950?], p. 371).

Para que fosse possível a efetivação da qualificação de um número crescente de especialistas, o investimento da União na educação universitária fazia-se primordial. Para Rômulo Almeida, a formação desses profissionais envolvia atribuições e qualidades da universidade diretamente voltadas ao desenvolvimento nacional. A figura abaixo organiza o principal léxico mobilizado pelo intelectual referente à educação superior universitária do período.



FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da X CNE da ABE.

O ensino superior universitário técnico-científico e tecnológico, formador de elites de trabalhadores especialistas, se fosse colocado no topo das prioridades de investimento, cumpriria, a um só tempo, a sua função social e atenderia o interesse nacional. A relevância do investimento nessa educação superior fundamentou-se no exemplo de países que, para melhorar a sua economia, investiram na qualificação da mão de obra, tais como a Suíça, a Alemanha e o Japão (ABE, X CNE, [1950?]). Nos termos de Rômulo Almeida: Destes países “podemos dizer que a educação foi fator decisivo de progresso econômico” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371).

Partindo da observação de modelos de sucesso educacional estrangeiro, os governantes precisavam, segundo o intelectual, atentar-se de forma urgente para a relevância da qualificação educacional de seus trabalhadores, porque, com a “extrema escassez de pessoal qualificado, o emprego pleno da grande massa sem qualificação

se torna mais difícil” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371). Essa situação figurava como “uma das razões do agudo estado de subemprego e do já patente desemprego quantitativo” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371). Para ele, a formação de uma elite de profissionais contribuiria para a elevação não apenas da qualidade dos trabalhos, mas também para aumentar a taxa de emprego dos menos qualificados, possivelmente tendo em vista a troca de experiência entre estes e aqueles que adquiriram conhecimentos mais complexos.

Para Rômulo Almeida, a “capacidade de invenção, de iniciativa, o engenho humano, a operosidade do trabalho” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371) eram qualidades que, se desenvolvidas, solucionariam, em grande medida, o desemprego e o subemprego, especialmente quando se fizesse uso de uma “tecnologia adequada, que é fruto da educação” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371). O investimento no capital humano fazia-se indispensável também porque:

[...] a dificuldade de encontrar pessoal qualificado no Brasil tem desencorajado muitos projetos de aplicação de capitais estrangeiros, e mesmo nacionais que, nessas condições, preferem as apólices ou as aplicações ou especulações imobiliárias (ABE, X CNE, [1950?], p. 371).

Com estes argumentos Rômulo Almeida pretendia justificar a necessidade prioritária da ampliação de recursos públicos à educação voltada à formação profissional. Para tanto, precisava-se estruturar:

[...] uma escola não estabelecida em respeito à tradição ou por preocupações eleitorais, mas que melhor atenda ao desenvolvimento econômico. O critério será: 1º) produzir qualificação que tem mais procura efetiva na medida da intensidade dessa procura; 2º) [produzir qualificação] que tem procura potencial, inclusive, a criar pelo Estado, atendendo às necessidades de desenvolvimento; 3º) educação básica, que é essencial ao atendimento em larga escala dos dois primeiros critérios (ABE, X CNE, [1950?], p. 371).

Nessas condições, segundo Rômulo Almeida, o problema não se reduzia “a uma ordem de sucessão, mas, antes, a um programa equilibrado e harmônico em que, se prioridade houver, seria para a educação científica e técnica” (ABE, X CNE, [1950?], p. 371). Isso porque existiam, segundo o intelectual, “carências nacionais de mão de obra qualificada e científica” (ABE, X CNE, [1950?], p. 372), que precisavam ser supridas para que fosse possível a efetivação do desenvolvimento econômico. Por isso o entendimento de que cabia à União a responsabilidade da aplicação de um maior investimento orçamentário na educação técnico-científica voltada à formação de uma elite de trabalhadores.

Para Rômulo Almeida, o primeiro passo do processo de investimento federal deveria ser o da fixação das necessidades educacionais do país. Para isso, “seriam estudados os custos globais específicos para cada programa, tipo e região ou estado, e unitário por frequência ou diplomação de um sistema para atender a essas necessidades” (ABE, X CNE, [1950?], p. 378). Em contrapartida, para o retorno mais rápido do investimento financeiro, convinha determinar:

[...] as necessidades de técnicos e especialistas de grau superior e médio, inclusive pós-graduados, necessário para atender as necessidades imediatas do país, manifestas na procura de técnicos, ou através do exame das condições do sistema de produção da organização administrativa geral e das próprias organizações e quadros do ensino (ABE, X CNE, [1950?], p. 378).

O suprimento dessas necessidades resultaria, além da elevação do padrão médio de educação no sentido qualitativo, na “queda do monopólio de certas técnicas na vida nacional” (ABE, X CNE, [1950?], p. 378) e, com isso, as “deficiências dos quadros do magistério superior, médio e primário seriam atendidas com forte prioridade, assim, possibilitando a própria expansão do sistema educacional global” (ABE, X CNE, [1950?], p. 378).

As bolsas de estudo também seriam “uma das formas de estimular a expansão e a eficiência do sistema escolar” (ABE, X CNE, [1950?], p. 379) e serviriam para “atender ao princípio de iguais oportunidades no sentido vertical, e ao interesse de recrutar os melhores” (ABE, X CNE, [1950?], p. 380).

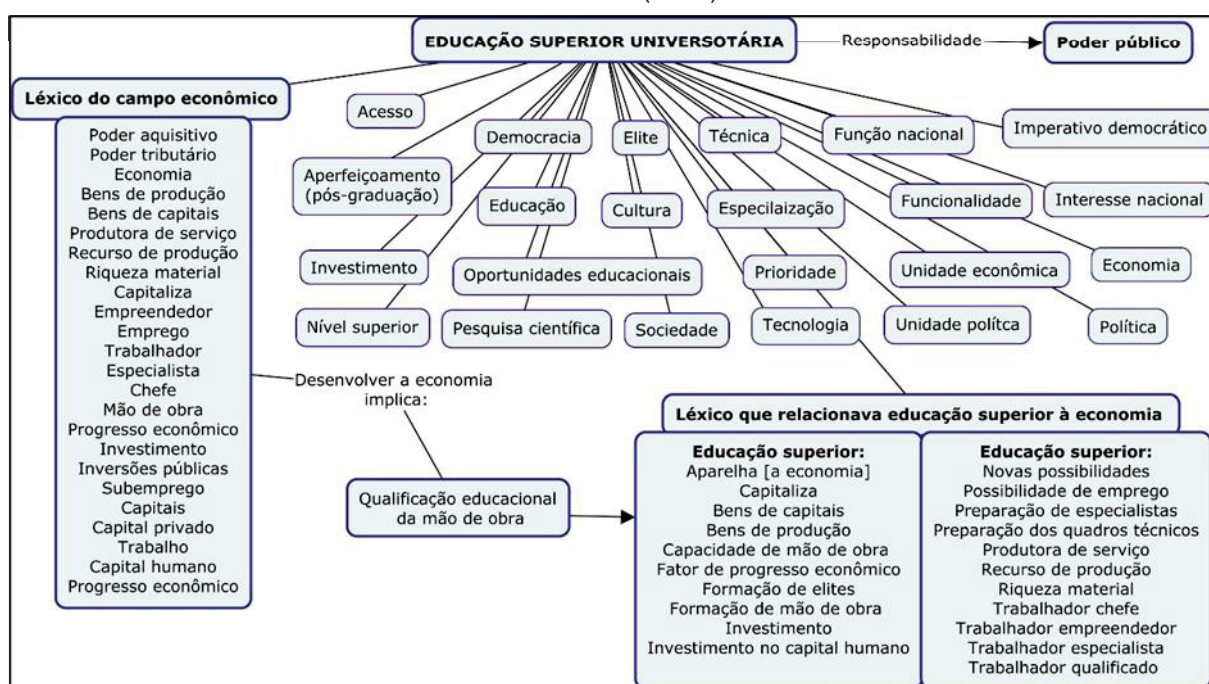
Nesse enquadramento, especialmente duas atividades consideradas complementares não deveriam ser esquecidas: “um programa de aperfeiçoamento e um de pesquisas científicas e tecnológicas” (ABE, X CNE, [1950?], p. 379), que implicariam a organização de institutos para pós-graduados e bolsas especiais com a cooperação do Fundo Nacional de Educação. As pesquisas científicas deveriam obedecer a um fundo de organização especial, ressalvada uma eventual cooperação ilimitada do Fundo, “quando se tratasse de imediato interesse escolar, ou quando o fundo especial não se tivesse estabelecido” (ABE, X CNE, [1950?], p. 379).

O vocabulário de Rômulo Almeida, além de indicar a necessidade de suplementação do investimento na pesquisa, relacionava as atribuições da educação superior universitária científica e tecnológica a conceitos próprios do campo econômico e, especialmente, àqueles que associavam educação e economia liberal. Fica evidente como a teoria do capital humano, do economista norte-americano Theodore Schultz – da chamada Escola de Chicago, recém-divulgada nos Estados

Unidos e na Europa depois da análise que Schultz fez sobre as razões da rápida recuperação das economias da Alemanha e do Japão no pós-guerra –, já circulava entre os intelectuais abeanos, que incluíram no léxico do discurso educacional, especialmente a partir dos anos de 1950, termos oriundos do discurso econômico liberal. Esse modo de falar sobre a educação, em grande medida, ganhou força ao longo das décadas seguintes, principalmente no plano nacional, no contexto da tecnocracia do Estado no período inaugurado pela ditadura civil-militar de 1964 e, no plano internacional, no discurso das agências multilaterais vinculadas ao controle internacional da educação nas economias periféricas do capitalismo.

A figura abaixo organiza o vocabulário de Rômulo Almeida que relacionava educação e economia liberal.

FIGURA 10 – VOCABULÁRIO DE RÔMULO ALMEIDA QUE RELACIONAVA O INVESTIMENTO NA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA AO DESENVOLVIMENTO DA ECONOMIA LIBERAL (1950)



FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da X CNE da ABE.

Para indicar os principais motivos que distanciavam o Brasil do patamar de desenvolvimento desejável, Rômulo Almeida fez uso de atos de fala críticos relacionados ao próprio país, classificando-o, de forma depreciativa, como pobre e atrasado, e desconsiderando a diversidade da cultura brasileira, ao afirmar ser o Brasil um país *sem tradição cultural*. Ignorava, assim, as contribuições culturais de povos

nativos e estrangeiros, com destaque para indígenas, africanos e europeus, que contribuíram para a formação da identidade cultural brasileira. Essa leitura de Brasil, em boa medida comum a grupos de intelectuais do período, paulatinamente perderia espaço, especialmente a partir da intensificação de movimentos que buscavam, e ainda buscam, a efetivação dos direitos que compõem a cidadania de membros de grupos sociais historicamente marginalizados. Para uma melhor visualização, o quadro abaixo organiza os atos de fala críticos do intelectual.

QUADRO 35 – ATOS DE FALA CRÍTICOS À SITUAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO BRASIL (1950)

Atos de fala críticos relacionados aos problemas do Brasil	País: - À míngua de capital privado - Atrasado - Carência de mão de obra científica - Carência de mão de obra qualificada - Carente de capitais - Desemprego - Emprego difícil - Estado de subemprego - Exige grandes inversões públicas (investimento) - Extrema escassez de pessoal qualificado - Falta de pessoal qualificado - Novo - Paisagem não ordenada - Paisagem não viável - Pobre de recursos - Precisa de grandes inversões indispensáveis ao progresso - Sem tradição cultural - Sem tradição técnica

FONTE: Elaborado pela autora a partir das fontes da X CNE da ABE.

Os atos de fala críticos contra o Brasil, proferidos por Rômulo Almeida, indiretamente indicavam críticas à forma como eram conduzidas as políticas públicas e, além disso, apontavam a necessidade de iniciativa política e de investimento público voltados à formação de profissionais qualificados, aptos para contribuir para o desenvolvimento econômico e cultural do país.

Em contrapartida, o intelectual utilizou atos de fala que implicavam a necessidade de ações capazes de solucionar boa parte dos problemas educacionais do Brasil voltados à formação para o trabalho qualificado. A grande maioria das ações acarretava um maior investimento público na universidade, o qual foi colocado no mesmo patamar de importância do investimento na economia e na infraestrutura nacional. O quadro abaixo organiza estes atos de fala de Rômulo Almeida.

QUADRO 36 – ATOS DE FALA ACERCA DE AÇÕES NECESSÁRIAS AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA À FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUALIFICADOS

Atos de fala relacionados a ações necessárias	- Aperfeiçoamento (pós-graduação) - Capacidade de invenção - Capital humano - Educação científica e técnica - Educação científica e tecnológica - Engenho humano - Ensino superior - Escolas (superiores) - Expansão e eficiência - Formação de elites - Formação de técnicos - Funcionalidade econômica - Funcionalidade regional - Iniciativa - Investimento público - Oportunidades educacionais - Orçamento público - Organização administrativa - Organização do sistema educacional - Organização dos quadros do magistério (superior, médio e primário) - Pesquisa científica - Qualificação profissional - Recrutamento dos melhores - Responsabilidade financeira da União - Suprimento das deficiências - Técnicos e especialistas de grau superior - Técnicos e especialistas pós-graduados - Tecnologia - Trabalho

FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da X CNE da ABE.

Complementavam os atos de fala que reclamavam ações políticas, um vocabulário que deixava implícito um prognóstico positivo dos resultados das ações voltadas à universidade brasileira. O quadro abaixo organiza a mobilização desse vocabulário por parte de Rômulo Almeida.

QUADRO 37 – VOCABULÁRIO PROGNÓSTICO DOS RESULTADOS DO INVESTIMENTO PÚBLICO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA (1950)

Vocabulário prognóstico dos resultados do investimento público na educação superior universitária.	- Aperfeiçoamento dos pós-graduados - Atendimento das deficiências nos quadros do magistério superior, médio e primário - Bolsas de estudo - Desenvolvimento - Elevação do padrão médio de educação - Elevação dos padrões de vida - Elevação do padrão médio da educação - Expansão do sistema educacional global - Fundo especial às pesquisas científicas [Financiamento]

	- Pesquisas científicas - Pesquisa tecnológica - Profissionais qualificados - Queda do monopólio de técnicas educacionais [ultrapassadas] - Recursos sociais - Tecnologia - Unidade econômica - Unidade nacional - Unidade política

FONTE: Elaborada pela autora a partir das fontes da X CNE da ABE.

Rômulo Almeida, ao fazer uso de atos de fala e vocabulário que relacionavam formação de profissionais especialistas às necessidades da economia liberal, seguia a lógica de proposições típicas do debate político. Demarcava a situação problema e propunha soluções possíveis acompanhadas de um prenúncio, por vezes implícito, mas sempre positivo, dos resultados da implementação de ações políticas efetivas. O que se esperava era que os agentes sociais ligados à ABE fossem capazes de suggestionar os agentes públicos no curso de ação que seria adotado para solucionar os problemas educacionais pertinentes à sociedade e à economia brasileira. O que não se podia prever era quando e como o poder legislativo decidiria seguir determinados cursos de ação propostos pela ABE ou, simplesmente, se decidiria não os seguir.

Sabe-se que, no contexto da década de 1950, iniciou-se “um movimento para se desenvolver a pesquisa de forma institucionalizada em diferentes áreas do conhecimento na Universidade do Brasil, e não como um trabalho a ser realizado em torno de alguns catedráticos” (FÁVERO, 2010a, p. 75). Conforme Fávero (2010a, p. 75): “Aos poucos a pesquisa foi sendo desenvolvida em várias unidades da UB, recebendo importante aporte financeiro do CNPq, da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de instituições internacionais, como as fundações Rockefeller, Kellogg e outras” (FÁVERO, 2010a, p. 75). Esse aporte financeiro permitiu que vários docentes se dedicassem às atividades de pesquisa e ensino de pós-graduação, formando-se na instituição uma “geração de professores, alguns formados pela própria universidade, [que] procurou renovar as disciplinas, introduzindo a pesquisa como parte integrante dos cursos” (FÁVERO, 2010a, p. 75).

Em 1951, esses recursos ampliaram-se e, com eles, os projetos. A partir de então cresceu o envio de pesquisadores a estágios de aperfeiçoamento no exterior

com bolsas do CNPq, da Fundação Rockefeller e, também, do Conselho Britânico e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) (FÁVERO, 2010a, p. 70).

Um dos exemplos de iniciativa para o avanço da pesquisa no país foi a chegada de Theodosius Dobzhansky, em 1948, cientista que veio trabalhar no Brasil e aqui reuniu “uma equipe de doze geneticistas constituída por brasileiros, argentinos, chilenos e suíços, sob o patrocínio da Fundação Rockefeller” (FÁVERO, 2010a, p. 73). De acordo com o professor Antônio Lagden Cavalcanti, “daí nasceu a pesquisa genética no Brasil, que se tornou o quinto ou sexto país a ter pesquisa na área” (CAVALCANTI, 1992 apud FÁVERO, 2010a, p. 73). Segundo Cavalcanti, o importante foi esta pesquisa “ter nascido nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Universidade do Brasil” (Cavalcanti, 1992 apud FÁVERO, 2010a, p. 73). Isso foi possível porque, a partir de 1950, foi criado o Centro de Pesquisa Genética da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e, na USP, nas décadas de 1940 e 1950, o desenvolvimento da genética fez do Departamento de Biologia Geral da instituição um centro nacional de pesquisa genética, atuando na formação de inúmeros pesquisadores que, posteriormente, foram fazer pós-graduação com Dobzhansky na Universidade de Columbia ou estagiar em outros laboratórios de universidades norte-americanas (FORMIGA, 2018).

Por outro lado, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acabou sendo promulgada apenas em 20 de dezembro de 1961, pela Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961), e não representou grandes inovações em relação ao ensino superior universitário. Nesse período, a participação de discentes se intensificou, destacando agora uma maior atuação da União Nacional dos Estudante (UNE) nos Seminários Nacionais de Reforma Universitária.

CONCLUSÕES

Perante a produção existente acerca de diferentes aspectos que envolvem a Associação Brasileira de Educação, os intelectuais vinculados à entidade, seus discursos e projetos educacionais, esta tese se apresenta como portadora de uma contribuição inédita e particular, visto que não há, na historiografia brasileira em geral e na história da educação em particular, trabalho acadêmico que discuta a concepção de ensino superior que perpassou os debates da ABE, entre os anos de 1924 e 1950. Sendo assim, entendemos que pudemos contribuir para o conhecimento sobre a atuação da ABE, instituição centenária que marcou profundamente a constituição do campo educacional no Brasil.

Na introdução deste trabalho formulamos a tese que aqui retomamos: tomando por base a premissa de que a ABE buscava promover no Brasil a difusão e o aperfeiçoamento da educação em todos os seus níveis e ramos, nos empenhamos no sentido de demonstrar dois aspectos. O primeiro remete ao *horizonte de expectativas* assumido pelos intelectuais engajados nos debates acerca da educação superior, que projetava a consolidação do ensino e da pesquisa no regime universitário. Estes intelectuais professavam a crença de que, deste modo, a educação universitária – em contraste com a tradição oriunda do século XIX de ensino estritamente profissionalizante oferecido por faculdades isoladas – representaria uma elevação da *alta cultura*. Esta, por sua vez, seria capaz de dar força, eficácia e coerência a ações e intervenções na sociedade brasileira ao formar elites, que seriam determinantes para a governança do país. O conceito de elite dirigente, predominante nessa formulação, foi informado por uma noção meritocrática, que elidia as condições de profunda desigualdade social presente na sociedade brasileira. Considerada a fórmula adequada à formação daqueles que se envolveriam em projetos públicos ou privados coerentes com a economia liberal, esta educação universitária e científica se constituiria como o preceito eficaz para formular ações capazes de concretizar o *dever-ser* moderno do Brasil. O segundo aspecto, em estreita sintonia com o primeiro, envolve a elaboração, por parte dessa *intelligentsia*, de maneiras peculiares de se falar sobre a educação, formulando *jogos de linguagem*, que articulavam os conhecimentos para servirem de garantia às suas críticas e proposições. Estes jogos se caracterizaram por mobilizar conceitos oriundos dos discursos científico, econômico e político, visando fazer das palavras *atos de fala*, capazes de interferir na

forma como se conduziam as políticas educacionais no Brasil. Em outros termos, a um só tempo, considerando o caráter performativo da linguagem, no interior desses jogos de linguagem os intelectuais enunciavam problemas, demarcavam as ações necessárias e buscavam a sua execução, especialmente na formulação da legislação educacional, a partir da aproximação e da conciliação da entidade com as forças políticas hegemônicas no aparelho estatal.

As grandes mudanças no campo político, social e econômico que ocorreram entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando vislumbramos a Proclamação da República e o início das críticas, ou do que se convencionou chamar na historiografia de desencanto com a forma como a República vinha sendo conduzida, foram fundamentais para a construção do desejo de um Brasil moderno. Em grande medida, para uma formação social pautada na ideia de modernidade, a formação qualificada de elites intelectuais, políticas e técnico-profissionais foi considerada essencial à nação que se industrializava e buscava realizar as atividades impostas pelas novas exigências da modernidade.

Na efervescência política da década de 1920, destacou-se na cena pública o papel de um grupo de intelectuais abeanos que expôs novos conceitos de educação superior a partir de discursos proferidos em diferentes lugares de enunciação. O púlpito das CNEs representou um espaço autorizado de enunciação desses agentes acerca dos principais problemas educacionais brasileiros e um lugar de exposição de projetos que visavam solucionar tais impasses. Com esses eventos buscava-se construir instrumentos para intervir na educação nacional.

Para demonstrar as incongruências da universidade instituída no Brasil, especialmente do modelo da Universidade do Rio de Janeiro, de 1920, os intelectuais abeanos usaram argumentos que comparavam a universidade brasileira às estrangeiras, buscando fixar os limites da experiência nacional em relação às chamadas nações desenvolvidas e modernas. Os critérios de seleção do seu repertório não residiam apenas na demonstração da relevância dos modelos estrangeiros ou na consistência de suas organizações de ensino e pesquisa, mas servia, sobretudo, para evidenciar que a conjuntura brasileira estava distante da daqueles países. Precisava-se convencer a sociedade e os governantes da necessidade de modernizar a universidade brasileira nos moldes das célebres instituições estrangeiras.

Considerava-se que o saber acadêmico e científico habilitaria, para além da formação profissional, a formação dos novos dirigentes políticos, capacitando-os para a formulação de soluções eficientes para os diferentes problemas nacionais. A crença no poder do conhecimento, que marcou os autointitulados *philosophes* do Iluminismo no século XVIII, seguia presente entre os intelectuais brasileiros que enfatizavam o poder da ciência como suporte essencial à formulação de políticas públicas, de acordo com os princípios da racionalidade.

Para esse grupo de intelectuais, a universidade brasileira deveria adotar o ensino superior em um regime universitário assentado na pesquisa e na produção de conhecimento científico, capaz de subsumir o ensino de cunho meramente profissional. À medida em que a ciência e a tecnologia ganhavam importância nos diferentes setores da economia, diversificavam-se nos discursos as funções educativas que a universidade deveria desempenhar, solicitando-se para a formação universitária novos recursos e cursos adequados à preparação de especialistas para desempenharem funções consideradas complexas, que envolviam, entre outros atributos: o domínio de conhecimentos e a sua aplicação, a capacidade de solução de problemas, a habilidade de fortalecer e utilizar a ciência e a tecnologia para atender às demandas nacionais.

Os projetos desses abeanos para o desenvolvimento da educação superior brasileira foram amplamente publicizados desde a organização e realização dos *cursos de extensão universitária* da SETS, em 1926, na cidade do Rio de Janeiro, capital federal. Porém, no decorrer do período analisado, o debate em torno do tema não ocorreu sem conflitos e contradições.

A relação entre um novo regime de ensino superior de matriz universitária e as características democráticas da sociedade é um exemplo dessas tensões. Para além da unidade programática em torno do ensino superior em regime universitário, identificamos muitas nuances ideológicas em relação aos conceitos de democracia e de educação democrática. Dois momentos marcantes desse tipo de tensão constatamos na IX (1945) e na X (1950) CNE. O conceito de educação democrática no ensino universitário elaborado pela ABE foi consagrado na *Carta Brasileira de Educação Democrática*, de 1946, que defendia o ensino das ciências, a pesquisa, a educação político-democrática, a liberdade de ensino e a valorização docente. Esses ideais foram reafirmados na X CNE, especialmente relacionados à defesa da *autonomia universitária, da pesquisa científica, da liberdade e da produção de*

conhecimentos especializados como alicerces necessários para a construção de uma cultura científica nacional.

A convergência alcançada em torno dos problemas da universidade e da sociedade democrática nesses dois encontros nacionais não elidiram as divergências em relação, especialmente, ao conceito de democracia e educação democrática. Correndo o risco de algum grau de esquematismo, poderíamos dizer que, analisando os intelectuais que participaram dos debates e contribuíram com a direção da ABE entre 1924 e 1950, existiam aproximações e distanciamentos ideológicos. Considerando as disposições particulares, que, embora mutáveis e por vezes ambíguas, articulavam objetiva ou subjetivamente preferências e/ou rejeições a determinadas correntes políticas, poderíamos organizar, para efeito de explicação do grande cenário ideológico, da seguinte forma: 1) Os conservadores que, críticos do liberalismo, flertavam com a ideia de regimes autoritários e estavam em grande medida associados ao laicato católico; 2) Os liberais, hegemônicos na entidade ao longo do período estudado, que defendiam o regime democrático, mas entendendo-o como um jogo em que a elite dominante disputava o poder e ocupava o Estado, não incluindo a participação popular; 3) Os democratas radicais, que entendiam a democracia nos marcos do mundo liberal, mas que formulavam proposições de uma escola mais inclusiva, atendendo a ideia de incorporação das classes economicamente subalternas à escola pública de qualidade e, sobretudo, recusando o Estado autoritário; 4) Os socialistas ou próximos às correntes de esquerda, minoritários na entidade, que pressupunham uma democracia de outra natureza se comparada à democracia liberal, pois defendiam o envolvimento de forças sociais vinculadas ao mundo do trabalho, que foram excluídas sistematicamente na história política do Brasil republicano. Existiam, também, aqueles intelectuais que não se enquadravam nesses esquemas de percepção ou oscilavam na demonstração de suas inclinações políticas, ainda que não escapassem de uma série de elementos que formavam o ambiente político do período.

O grupo conservador do laicato católico não se envolveu direta e intensamente com o debate sobre o ensino superior na ABE, ainda que alguns dos seus intelectuais tenham tido papel importante na discussão e na gestão do ensino superior no período. Fernando Magalhães – Professor Catedrático da Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro, Reitor da entidade em 1931 e Presidente da ABE e de diversas CNEs – é um exemplo lapidar desse envolvimento dos católicos com o

ensino superior, ainda que a atuação desse grupo sobre esse tema tenha sido limitada no interior da ABE.

O grupo liberal, que assumiu a hegemonia em 1932 a partir da ruptura dos católicos com a ABE na V CNE em Niterói, manteve o controle da Associação ao longo de todo o período estudado nesta tese. Este grupo, representado pelos nomes de Raul Bittencourt e Fernando de Azevedo, em contraste com os católicos, esteve envolvido direta e intensamente no debate sobre o ensino superior na entidade. Sobre a questão da democracia, foram inúmeros os posicionamentos dos intelectuais mais representativos do grupo favorável à educação de base democrática, ainda que tenham convivido e cooperado com o Estado e as suas forças políticas em tempos de regime autoritário, como ficou evidente ao longo do Estado Novo (1937-1945).

Em contraposição ao discurso hegemônico, alguns intelectuais, pode-se dizer os democratas radicais e os das correntes de esquerda, se destacaram por problematizar essa relação em outras bases, envolvendo a análise da lógica econômica excludente da sociedade capitalista. Os movimentos de contestação ao capitalismo, nesse período, se expandiram e advinham de muitas forças políticas, incluindo o socialismo, o anarquismo e mesmo vertentes do liberalismo democrático radical representadas, por exemplo, por J. Dewey, que influenciou significativamente o debate pedagógico internacional, tecendo críticas contundentes ao modo como a escola estava pensada e organizada na sociedade estadunidense, entendida por muitos como modelo de liberdade e democracia. Não obstante, como já mencionamos, essas vozes críticas não representavam a maioria dos intelectuais integrantes da ABE, ainda que, em determinadas circunstâncias, fossem visíveis nas formulações da entidade que ultrapassavam as visões conservadoras e liberais. Estas subversões, em grande medida, são explicadas pela atitude militante dos seus defensores, entre os quais destacamos: Antonio Franca, Paschoal Lemme, Armanda Álvaro Alberto, Edgar Sussekund de Mendonça e Anísio Teixeira.

Assim, a defesa da democracia e da educação democrática no debate sobre o ensino superior foi balizada pela compreensão desses conceitos por parte do grupo hegemônico (liberal). Este grupo não formulou críticas à sociedade burguesa, ao conflito entre as classes sociais próprio do capitalismo, pois, ainda que alguns intelectuais destacassem a necessidade de democratização das elites, não alinhavam as suas proposições com a crítica à reprodução das desigualdades sociais, baseadas na desigual distribuição da riqueza e, por extensão, da cultura e das possibilidades de

mobilidade social. Pelo contrário, constantemente argumentavam sobre uma sociedade em que, independentemente da origem social, premiava-se o talento, a vocação, a vontade e o esforço dos indivíduos para alcançar o *altar* das elites.

A questão que unia o grupo hegemônico no debate era, sem dúvida, a valorização da formação de elites e a elevação da alta cultura obtida através de estudos universitários e científicos que, ao agregarem uma série de conhecimentos, oportunizavam um capital simbólico aos indivíduos advindos comumente das camadas sociais mais elevadas. Essa situação não deixou de ser eufemizada por alguns intelectuais, que propunham programas de bolsa de estudo àqueles com menor capacidade financeira, desde que fossem excepcionalmente dedicados à elevação de seus conhecimentos acadêmicos.

A defesa da promoção da universidade e da qualificação técnico-científica dos profissionais, como uma fórmula eficiente para a modernização política e econômica do país, foi apresentada como um consenso abeano. A sistematização dessa defesa a nível nacional servia ainda como demonstração da capacidade técnica e analítica da ABE e uma forma de alcançar prestígio na esfera política.

A identidade social desses intelectuais, em sua maioria ocupantes frequentes ou eventuais de cargos públicos, caracterizava-os como elite cultural, diferenciada das tradicionais elites de sangue ou de poder econômico. O poder simbólico, conquistado sobretudo através do capital cultural, da *expertise* no campo educacional, do entrecruzamento do intelectual, do político, do docente e do gestor, os legitimava nos debates públicos. Como revela o argumento de Vieira (2011), que serviu de suporte para esta tese, esses atores se caracterizaram pela adesão à identidade dos intelectuais, movidos por um sentimento de missão social e assumindo a educação como o meio privilegiado para a conquista da modernidade. Conquista que dependia, fundamentalmente, da ação do Estado no sentido de remover resistências para que o país alcançasse, em um breve espaço de tempo, um lugar no concerto das nações civilizadas.

Na relação entre a ABE e o Estado existiram alinhamentos, mas também divergências, motivadas, sobretudo, pela oscilação das forças político-ideológicas no decorrer do período. A inconstância destas forças fez com que, em alguns momentos, fosse possível a efetivação de diretrizes abeanas nas políticas públicas e, em outros, estas fossem inviabilizadas. Por vezes esses intelectuais enunciavam atos de fala que delineavam críticas quase sempre relacionadas a falhas na condução de políticas

educacionais, mas, ao mesmo tempo, postulavam a centralidade do Estado na efetivação de seus projetos, considerados modernos e estruturados por especialistas em educação.

A representação desses abeanos como especialistas em educação é, também, um ponto que merece problematização. A distinção não se relaciona à condição de normalistas ou de pedagogos, já que seriam estas as duas formações associadas à posição de especialistas em educação. As biografias desses agentes, como demonstramos ao longo da tese, revelam serem poucos aqueles que cursaram a Escola Normal ou que, após 1939, teriam concluído o curso superior de Pedagogia. O epíteto de especialista não se referia tampouco à experiência no magistério, ainda que a grande maioria deles tenha atuado como professores em diferentes níveis de formação. Logo, a identidade de especialista em educação, que se tornou uma autorrepresentação desse grupo, se delineia a partir do poder simbólico associado à legitimação desses agentes que se apresentavam no debate público como aqueles que estavam capacitados para traçar as diretrizes educacionais e que deveriam orientar as políticas públicas na consolidação da educação adequada ao desenvolvimento e à modernidade do Brasil.

Esses intelectuais formavam um grupo cujo *modus operandi* comportava as seguintes dimensões: analítica (estudavam a situação); reflexiva (analisavam as causas); crítica (apontavam os problemas); avaliativa (demonstravam as possibilidades de mudança); conectiva (relacionavam a necessidade de diferentes intervenções); organizativa (traçavam planos e projetos); e interventiva (assumiam cargos públicos e mediavam a efetivação de reformas educacionais).

Postos estes argumentos, podemos retomar o problema inspirado nas reflexões de Skinner: O que os abeanos *estavam fazendo* quando defenderam a predominância do regime universitário no ensino superior no país? A resposta a essa questão, que orienta a interpretação realizada, está apoiada em tudo aquilo que discutimos ao longo desta tese e pode ser sinteticamente formulada da seguinte forma: os intelectuais abeanos pretendiam mudar substantivamente os objetivos e a forma como estava organizado o ensino superior no Brasil, tornando esse grau de formação não apenas um espaço de aprimoramento profissional, mas um lugar de produção de conhecimento científico, de alta cultura, capaz de levar o país ao progresso e ao desenvolvimento, pela liderança racional de uma elite esclarecida.

No cerne desse projeto estava uma nova concepção de ensino superior, que subsumia a formação profissional – vigente nesse grau de ensino desde o século XIX –, ao regime universitário, que demandaria para a sua plena execução gozar de autonomia acadêmica para traçar os seus projetos. Dessa maneira, buscamos demonstrar como, entre 1924 e 1950, essa intelectualidade buscou controlar a seu favor a linguagem disponível no período, na perspectiva de criar um jogo de linguagem que funcionasse, a um só tempo, como meio de enunciação, persuasão e mobilização de práticas que viabilizassem esse empreendimento. Esse intento, de forma inédita, incluiria as universidades brasileiras no programa de produção do conhecimento que, no século XIX e primeiras décadas do século XX, permanecia restrito a centros de pesquisa como, por exemplo, o Instituto Oswaldo Cruz, o Observatório Nacional, o Museu Nacional e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro.

Olhando de forma retrospectiva os percursos das universidades públicas brasileiras – e considerando as experiências dos anos de 1930 (da USP e da UDF), da criação e consolidação das instituições de ensino superior federais, de outros sistemas estaduais públicos de ensino superior, da CAPES, do CNPq e, sobretudo, do Sistema Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação *Stricto-Sensu* – podemos afirmar que esse projeto foi vitorioso. No Brasil – a partir do final dos anos de 1970 na região sudeste e atingindo a sua consolidação nacional nos anos de 1990 e 2000 – as universidades públicas, considerando tanto o conjunto de universidades federais como as instituições superiores estaduais públicas, tornaram-se as principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país, tendo, inclusive, os institutos independentes de pesquisa criado no seu interior regimes de formação universitária, especialmente no âmbito da pós-graduação¹¹⁹. Isso demonstra como o regime universitário, que oferece diferentes formações de graduação e de pós-graduação associados à pesquisa, passou a ser o modo de organização acadêmica prevalente nas instituições públicas, cabendo, salvo algumas

¹¹⁹ A título de exemplo, podemos citar o Museu Nacional, vinculado à UFRJ, que, além de realizar exposições e atividades educacionais voltadas ao público em geral, oferece cursos de extensão, especialização e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento, tais como antropologia, botânica, geologia, paleontologia e antologia. Assim como o Instituto Oswaldo Cruz (IOC/FIOCRUZ), que mantém programa de pós-graduação *Stricto sensu* em Biodiversidade e Saúde, Biologia Celular e Molecular, Biologia Computacional e Sistema, Biologia Parasitária, Ensino em Biociência e Saúde, Medicina Tropical, Vigilância e Controle de Vetores. A instituição realiza pesquisa, desenvolvimento e inovação em 66 laboratórios, com mais de 380 pesquisadores, gerando conhecimento sobre transmissão, tratamento, controle e prevenção de diversas doenças. Atua também em “estudos ambientais, na prospecção de fármacos e no desenvolvimento de novas vacinas, métodos de diagnóstico e estratégias terapêuticas” (IOC/FIOCRUZ, [21-?], não p.).

poucas exceções, ao sistema privado de ensino superior seguir na formação estritamente profissional. A relação entre a universidade pública e a pesquisa se tornou a norma, de modo que os cientistas brasileiros, hoje, na sua maioria, acumulam as funções de produtores de conhecimento e de professores universitários.

Não pretendemos aqui, como criticou Skinner (2002), recair no mito de *prolépsis*, identificando nos pensadores do passado antecipações políticas e teóricas que lhes eram estranhas, uma vez que a relação entre o regime universitário e a pesquisa científica já estava consolidada, entre os anos de 1920 e 1950, em instituições universitárias na Europa, na Ásia, na América do Norte e do Sul. Não obstante, essa articulação permanecia obstaculizada no Brasil em função de uma visão estritamente profissionalizante do ensino superior. Inclusive, como argumentamos em muitas partes desta tese, o exemplo dessas instituições estrangeiras, especialmente as europeias e as estadunidenses, foi incorporado nas retóricas dos abeanos no sentido de construir as suas linhas principais de argumentação.

Para além de demonstrar o que estavam os abeanos *fazendo* quando defenderam a predominância do regime universitário no ensino superior no país, pudemos também discutir como eles fizeram das suas palavras atos. Uma parcela desses intelectuais, nos termos de Pocock (2003), produziam linguagens críticas ou de segunda ordem para regular o emprego da linguagem. Esses agentes tinham consciência do jogo praticado e atuavam como atores linguísticos dedicados a alterar as regras do jogo em favor de suas propostas.

O uso de linguagem de segunda ordem ocorre quando os intelectuais passam “do discurso simples para o discurso continuado e modificado” (POCOCK, 2003, p. 35). Nesse sentido, esses atores delinearam estratégias e lances discursivos representados por argumentos inovadores, visando a ressignificação do conceito de educação superior universitária. Estes argumentos foram capazes de interferir no mundo, agregando ao plano da enunciação a ação. Nessa acepção, destacaram-se especialmente: Amoroso Costa, Castro Maya e Ferdinando Labouriau, intelectuais que deram início às discussões da pesquisa na universidade brasileira, da formação política e da criação do Ministério da Educação respectivamente, na I CNE de 1927; os protagonistas no inquérito de 1928, Álvaro Ozório de Almeida, Tobias Moscoso, Roquette Pinto, Vicente Licínio Cardoso, Ignácio M. Azevedo do Amaral, Raul Leitão da Cunha e Levi Carneiro (Labouriau também estava entre eles); Antônio Carneiro

Leão, presidente da ABE em 1932, que defendeu a formação de base científica e sociológica para os *chefes da democracia brasileira*; Ernesto Luiz d'Oliveira, professor de mecânica aplicada da Faculdade de Engenharia do Paraná, que advogou a favor de uma sistemática fundamentação teórica (altos estudos) na educação superior; Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que, para além de suas teses sobre o ensino superior, lideraram e implementaram dois projetos fundamentais para a organização de um novo tipo de universidade no país, a USP e a UDF; Branca Fialho e Armanda Álvaro Alberto, que compuseram a comissão que produziu o parecer da ABE contra a organização de uma Universidade Técnica Federal à parte da Universidade do Rio de Janeiro (URJ); Raul Bittencourt que, além de reforçar a ideia de que a educação superior era destinada à formação de elites, argumentou que a educação democrática era condição para que a democracia brasileira pudesse prosseguir; Djacir Menezes, docente da Universidade do Brasil (UB), que destacou a importância da valorização da abordagem científica e sociológica científica na educação; e Rômulo Almeida, professor universitário e economista da Confederação Nacional da Indústria, que na X CNE defendeu como prioridades para o país a pesquisa científica e o ensino superior. Há outros nomes que se destacaram, mas estes ilustram e personalizam o argumento que desenvolvemos nesta tese.

Esses intelectuais executaram os seus lances através da linguagem, contudo subvertendo as regras do jogo, indicando que “o jogo estava sendo jogado com as regras erradas” (POCOCK, 2003, p. 78), ao proporem alteração nos signos de valor ou ao conduzirem a discussão de um problema para outro conhecido, mas, pouco considerado pela audiência.

O que esse grupo de intelectuais *estava fazendo* e como *eles fizeram* o que pretendiam consiste na construção de um feixe de argumentos coerente o suficiente para conquistar socialmente a legitimação de suas proposições discursivas. Se a validade de um discurso deriva da linguagem em que é efetuado, e que pelo menos parte dela deriva do poder simbólico de seus enunciadores, segue-se que o pronunciamento composto por diferentes léxicos “não somente pode dizer muitas coisas de muitas maneiras, mas pode também ser um meio de ação” (POCOCK, 2003, p. 36). Ação que buscava condicionar a reação e as ações futuras de seus interlocutores privilegiados, especialmente as elites políticas em todos os seus níveis e o campo educacional em formação no Brasil.

Em síntese, podemos afirmar que esta estratégia discursiva subversiva das regras vigentes no jogo visava: 1) construir diretrizes à educação nacional, especialmente a superior universitária; 2) debater e divulgar estas diretrizes, especialmente nos eventos nacionais; 3) convencer a sociedade civil e o Estado sobre o seu valor e importância para o desenvolvimento do país; 4) fortalecer o poder simbólico da ABE e angariar maior prestígio social e político à instituição; 5) conquistar a legitimação de suas proposições e a efetivação de suas diretrizes através de políticas públicas efetivas.

Perpassando esse novo modo de falar sobre a educação, vislumbramos a permanência da crença no poder salvífico da educação, nesse contexto, canalizada para a educação superior e o seu papel na formação das elites científicas e políticas. Vozes dissonantes existiram, uma vez que Paschoal Lemme, por exemplo, representou aqueles que, quebrando o espelho mágico que refletia a imagem da educação como a solução para todos os problemas nacionais, defendeu como prioridade a solução da pobreza, das desigualdades geradas pela sociedade capitalista, entendendo a escola e a cultura como parte integrada dessa engrenagem. Contudo, a posição hegemônica no debate seguiu apostando no papel redentor das elites esclarecidas que, formadas com requinte humanístico e científico em universidades públicas, atuariam no sentido de promover uma reforma política, cultural e moral na sociedade brasileira.

Por fim, o que fica patente nesse processo é que, se a universidade pública veio de fato a se constituir nesse lugar de produção de conhecimento, mudando radicalmente a sua face em relação às instituições superiores do século XIX e primeiras décadas do XX, os desdobramentos políticos que se seguiram e que permitiram uma ampliação do acesso à universidade para as camadas sociais economicamente subalternas da população, faz com que esse jogo de linguagem em torno do papel da universidade pública brasileira continue aberto e em disputa. Desse modo, concluímos esperando que, em alguma medida, esta tese possa contribuir com esse debate, reforçando o papel das universidades na produção do conhecimento socialmente referenciado e, também, ampliando as noções de democracia e de educação democrática para além do que preconizaram os abeanos entre 1924 e 1950.

FONTES

Jornais:

ACTOS dos poderes publicos: Secretaria da Instrução. **Diario da Manhã: órgão do Partido Constructor**. Vitória (ES), n. 00574 (1), 18 jul. 1927. p. 2. Disponível em: [Diario da Manhã : Órgão do Partido Constructor \(ES\) - 1908 a 1937 - DocReader Web](#) Acesso em: 22/12/2024.

A EVOLUÇÃO da petrografia e do metalogenio no Brasil. **Diario Carioca**, Rio de Janeiro, n. 00593, 27 jun. 1930. p. 11. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093092_02&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=1846. Acesso em: 25 out. 2022.

A NOVA DIREÇÃO das docas de Santos. **Gazeta de Noticias**, Rio de Janeiro, n. 00102 (1), 1 maio 1928. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&pesq=%22Paulo%20Ottoni%20de%20Castro%20Maya%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=25509. Acesso em: 02 jan. 2023.

AS CONTRIBUIÇÕES científicas do Brasil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, n. 10905 (1), 11 jul. 1930. p. 3. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_04&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=2818 Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, n. 00131 (1), 2-3 jun. 1930. p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=2917. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, n. 00175 (1), 24 jul. 1930. p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=4122. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00185 (1), 3 ago. 1930. p. 8. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=6012. Acesso em: 25 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00192 (1), 12 ago. 1930. p. 14. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=6242. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Gazeta de Noticias**, Rio de Janeiro, 21 ago. 1930. p. 8.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, n. 00208 (1), 31 ago. 1930. p. 14. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=5096. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE): conferência da Seção de Ensino Técnico e Superior. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00213 (1), 5 set. 1930. p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&Pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pagfis=6933. Acesso em: 23 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00224 (1), 18 set. 1930. p. 14. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&Pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pagfis=7287. Acesso em: 25 out. 2022.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação (ABE). **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00210 (1), 5 set. 1933. p. 12. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&Pesq=%22Congresso%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=36059. Acesso em: 25 out. 2022.

A UNIVERSIDADE de S. Paulo. **Correio Paulistano**, São Paulo, n. 23936 (1), 8 ago. 1930. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&pesq=%22Universidade%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=3278. Acesso em: 19 dez. 2022.

CARDOSO, V. L. Propaganda educativa. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 12 mar. 1929. p. 3. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19290312-18182-nac-0003-999-3-not/busca/Sociedade+Educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 07 set. 2022.

COMENTÁRIOS. **Diario de Noticias**, Rio de Janeiro, 30 ago. 1930. Páginas de Educação, p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&Pesq=%22ministerio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=1279. Acesso em: 10 jun. 2022.

CONFERÊNCIAS: A cidade universitária. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 00166 (2), 12 jul. 1930. p. 10. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_05&pesq=%22Ensino

[o%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=2024](#). Acesso em: 23 out. 2022.

CRIADA A Universidade Técnica Federal. **O Paiz**, Rio de Janeiro, n. 17029 (1), 17 jul. 1934. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_06&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=4661. Acesso em: 25 out. 2022.

CUNHA, N. Código nacional de educação: Maurício de Lacerda antecipa as bases da sugestão que vai apresentar à Câmara dos Deputados. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 27 jun. 1930. Página de Educação, n. 00016 (1), p. 5. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=%22especialistas%20da%20mais%20alta%20compet%C3%Aancia%22&pagfis=213. Acesso em: 08 jul. 2022.

CURSOS de Extensão Universitária. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, 5 ago. 1931. p. 5. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22cursos%20de%20extens%C3%A3o%20universitaria%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=11399. Acesso em: 11 dez. 2022.

CURSOS e conferências da Seção de Ensino Técnico e Superior da ABE. **O Paiz**, Rio de Janeiro, n. 16744-5 (1), 25-26 ago. 1930. p. 4. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_06&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=2242. Acesso em: 25 out. 2022.

ENCERROU-SE a X Conferência Nacional de Educação. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, n. 17702 (1), 30 nov. 1950. p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_06&pasta=ano%20195&pesq=%22presidida%20pelo%20senhor%20Capanema%22&pagfis=6484. Acesso em: 03 nov. 2024.

GENEALL (Portal of Genealogy). **Ruy Maurício de Lima e Silva**. Portugal, 2004. Disponível em: <https://pagfam.geneall.net/2762/pessoas.php?id=1084063>. Acesso em: 09 dez. 2024.

INSTITUTO OSWALDO CRUZ (IOC/FIOCRUZ). Laboratórios de pesquisa. **Portal de informação**. Rio de Janeiro, [21-?]. Disponível em: <https://www.ioc.fiocruz.br/laboratorios> Acesso em 02/02/2025.

LABOURIAU, F. À margem da organização nacional. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, n. 09642 (1), 29 jun. 1926. p. 4. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_03&pagfis=26232. Acesso em: 03 nov. 2024

LATOUR, Bruno. O objetivo da ciência não é produzir verdade indiscutíveis, mas discutíveis. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 mar. 2017. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva. Disponível em:

<https://www.correiodopovo.com.br/blogs/di%C3%A1logos/bruno-latour-o-objetivo-da-ci%C3%A2ncia-n%C3%A3o-%C3%A9-produzir-verdade-indiscut%C3%ADveis-mas-discut%C3%ADveis-1.306155>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LAURINDO Rabello. **Jornal do Commercio**, Rio de Janeiro, n. 00167 (1), 14-15 jul. 1930. p. 6. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_12&pesq=%22Ensino%20Technico%20e%20Superior%22&pasta=ano%20193&hf=memoria.bn.br&pagfis=3878. Acesso em: 23 out. 2022.

LEIAM BREVEMENTE Paraizo verde. **Diario da Manhã: órgão do Partido Constructor**. Vitória (ES), n. 01051 (1), 6 fev. 1929. p. 15. Disponível em: [Diario da Manhã : Órgão do Partido Constructor \(ES\) - 1908 a 1937 - DocReader Web](#) Acesso em: 22/12/2024.

OS COMPANHEIROS do “Santos Dumont”. **A Manhã**, Rio de Janeiro, 1-2 jan.1949. A Ciência para Todos, suplemento de divulgação científica, n. 00010, p. 9. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=085782&pagfis=148&url=http://memoria.bn.br/docreader>. Acesso em: 14 mar. 2023.

OS CURSOS e conferências da Associação Brasileira de Educação. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 7 jun. 1927. p. 7. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&Pesq=%22Paulo%20Ottoni%20de%20Castro%20Maya%22&pagfis=22616. Acesso em: 03 ago. 2022.

OS GRANDES PROBLEMAS nacionais: como sobre o da educação falou Azevedo Sodré. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, n. 09645, 2 jul. 1926. p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_03&pasta=ano%20192&pesq=%22minist%C3%A9rio%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional%22&pagfis=26272. Acesso em: 03 nov. 2024.

O “PAÍZ” EM MINAS. **O Paíz**, Rio de Janeiro, n. 13696 (1), 20 abr. 1922. p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=agnelo&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=9376 Acesso em: 06 dez. 2024.

PRATA da casa. **A Manhã**, Rio de Janeiro (RJ), 29 out.1950. Ciência para todos, p. 8. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=085782&pagfis=475&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SEGUNDO CONGRESSO Brasileiro de Farmácia. **Correio Paulistano**, São Paulo, 11 ago 1928. p. 1. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=32221&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 12 jun. 2023.

SEGUNDO CONGRESSO Brasileiro de Farmácia. **Correio Paulistano**, São Paulo, 12 set. 1928. p. 7. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=32221&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 12 jun. 2023.

SEGUEL, G. As reformas de educação e os reformadores. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 set. 1930. Páginas de Educação, p. 4. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_01&Pesq=%22ministro%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=1556. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA de Engenheiros. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 23 ago. 1930. p. 2. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_06&Pesq=%22Associa%C3%A7%C3%A3o%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=1739. Acesso em: 23 out. 2022.

UMA CONFERÊNCIA do Dr. Euzébio de Oliveira. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 20 jun. 1930. p. 2. Disponível em:
https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_06&pesq=%22Uma%20confer%C3%Aancia%22&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1248. Acesso em: 25 nov. 2024.

UMA TRAGÉDIA do ar ensanguentou o dia da apoteose do pioneiro do ar. [...]. **Gazeta de Notícias**, Rio de Janeiro, 4 dez. 1928. p. 10. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_05&pesq=%22Paulo%20Ottoni%20de%20Castro%20Maya%22&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.br&pagfis=27475. Acesso em: 02 jan. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). USP, 90 anos de nossa história em uma linha do tempo. **Jornal USP**, São Paulo, [20-?]. Disponível em:
<https://jornal.usp.br/universidade/usp-90-anos-nossa-historia-em-uma-linha-do-tempo/>. Acesso em: 29 out. 2024.

VIDA SOCIAL. **O Paiz**, Rio de Janeiro, n. 13899 (1), 9 nov. 1922. p. 4. Disponível em:
https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=178691_05&pesq=agnelo&pasta=ano%20192&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=11368. Acesso em: 06 dez. 2024.

3ª CONFERÊNCIA Nacional de Educação, de S. Paulo. **O Paiz**, Rio de Janeiro, ed. 16395-16396, 9-10 set. 1929. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=178691_05&pagfis=39547&url=http://memoria.bn.br/docreader#. Acesso em: 07 ago. 2022.

Leis e decretos:

BRASIL. Decreto nº 8. 659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 3983, 6 abr. 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: 16 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, Seção 1, p. 3028, 20 mar. 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: 16 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 15115, 10 set. 1920. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>.

Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 07 abr. 1925. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=16782-A&ano=1925&ato=01f0TRU5UeVpWT11d>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 20883, 18 nov. 1930. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 5800, 15 abr. 1931a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 9219, 4 jun. 1931b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 20.179, de 6 de julho de 1931. Dispõe sobre a equiparação de institutos de ensino superior mantidos pelos Governos dos Estados e sobre a inspeção de institutos livres, para os efeitos do reconhecimento oficial dos diplomas por eles expedidos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 11186, 10 jul. 1931c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20179-6-julho-1931-515671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 24.738, de 14 de julho de 1934. Dispõe sobre a organização da Universidade Técnica Federal e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, 31 dez. 1934a. v. 004, p. 1089. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/447340/publicacao/15616697>. Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 39, de 3 de setembro de 1934. Aprova os estatutos da Universidade de S. Paulo. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF. Seção 1, p. 18413, 8 de set. 1934b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-39-3-setembro-1934-515616-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 1210, 15 jan. 1937a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 14830, 10 jul. 1937b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 24, de 29 de novembro de 1937. Dispõe sobre a acumulação de funções e cargos públicos remunerados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 23672, 1 dez. 1937c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/522689/publicacao/15707859>. Acesso em: 17 nov. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 580, de 30 de julho de 1938. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 15169, 30 jul. 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939. Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 1826, 23 jan. 1939a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1063-20-janeiro-1939-349215-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 7929, 6 abr.1939b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 18926, 20 dez. 1945. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Concede%20autonomia%2C%20administrativa%20financeira%2C%20did%C3%A1tica,Brasil%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.681, de 15 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a congregação, em universidade livre, das Faculdades Católicas de Direito e de Filosofia e da Escola de Serviço Social. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 765, 17 jan. 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8681-15-janeiro-1946-416552-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.169 de 12 de abril de 1946. Da nova redação ao artigo 24, letra "C", do Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 5452, 15 abr.1946b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9169-12-abril-1946-417032-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.377, de 18 de junho de 1946. Dá nova redação ao art. 14 e à alínea "g" do art. 24 do Decreto-lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 9255, 20 jun.1946c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9377-18-junho-1946-417611-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 9256, 20 jun.1946d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, 29 dez. 1950. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1310.htm. Acesso em: 05 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 10425, 13 jul. 1951b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 03 nov. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, DF, seção 1, p. 13416, 21 nov. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Decreto- Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 2443, 28 fev. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Governo Federal. CAPES: História e missão. 01 jan. 2014, atual. em 27 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. Câmara Legislativa. Maurício Joppert, deputado. **Portal da Câmara dos Deputados**, Brasília (DF), [20-?]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/130836/biografia>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Lei nº 956, de 7 de setembro de 1927. Cria a Universidade de Minas Gerais. Presidência do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 7 set. 1927. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=956&comp=&ano=1927>. Acesso em: 22 out. 2022.

RIO DE JANEIRO (DF). **Decreto municipal n.º 5. 513**, de 4 de abril de 1935. Institui na cidade do Rio de Janeiro a Universidade do Distrito Federal e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF: Oficinas Graphics do Jornal do Brasil.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 de janeiro de 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6283-25.01.1934.html> Acesso em: 01 out. 2023.

Anais das Conferências, atas, documentos, correspondências, revistas, obras e biografias:

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS (ABC). **Álvaro Alberto da Motta e Silva**. Brasília (DF), [20-?]. Disponível em: <https://www.abc.org.br/membro/alvaro-alberto-da-motta-e-silva/>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Acadêmicos. **Afrânio Peixoto**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/afranio-peixoto/biografia>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Acadêmicos. **Antônio Carneiro Leão**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao/biografia>. Acesso em: 08 maio 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Acadêmicos. **Fernando de Azevedo**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/biografia>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Biografias. **Hermes Lima**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: [Hermes Lima | Academia Brasileira de Letras](#). Acesso em: 31 maio 2024.

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS (ABL). Acadêmicos. **Levi Carneiro**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/levi-carneiro/bibliografia>. Acesso em: 28 maio 2023.

ACADEMIA NACIONAL DE ENGENHARIA. **Dulcídio de Almeida Pereira**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://anebrasil.org.br/dulc%C3%ADdio-de-almeida-pereira/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA. **Arthur Moses**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.anm.org.br/arthur-moses/>. Acesso em: 08 maio 2023.

ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA. **Júlio Cezar Diogo**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://www.anm.org.br/julio-cezar-diogo/>. Acesso em: 09 abr. 2023.

ACADEMIA PARAIBANA DE LETRAS. **Patrono Cândido Firmino Mello Leitão**. João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://aplpb.com.br/cadeira-no-40/>. Acesso em: 03 abr. 2023.

ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS. **Ernesto Luiz de Oliveira (1874-1938)**. Curitiba, [20-?]. Disponível em: <http://academiaparanaensedeletras.com.br/cadeira-23/cadeira-23-fundador/>. Acesso em: 08 maio 2023.

ACADEMIA RIOGRANDENSE DE LETRAS. **Fernando Osório Filho**. Porto Alegre, [20-?]. Disponível em: <http://www.arl.org.br/academicos/quadro-academico/fernando-osorio-filho>. Acesso em: 08 maio 2023.

AFRÂNIO PEIXOTO. In: FONSECA, M. R. F. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Rio de Janeiro: Fiocruz, [20-?]. Disponível em: <https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/julafpeix.htm>. Acesso em: 13 jun. 2023.

A III CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Revista Educação**, São Paulo, v. IX, n. 1, ano III, 25º fasc., out. 1929. 172 p.

ALIANÇA NACIONAL LIBERTADORA. In: CPDOC/FGV. **Aliança Nacional Libertadora (ANL)**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/alianca-nacional-libertadora-anl>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ALMEIDA, C. M. **Academia Mineira de Medicina**. Roberto de Almeida Cunha. Belo Horizonte, [20-?]. Disponível em: <http://www.acadmedmg.org.br/ocupante/cadeira-33-patrono-roberto-de-almeida-cunha/>. Acesso em: 13 maio 2023.

ÁLVARO OZÓRIO DE ALMEIDA. In: FONSECA, R. F. da. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, [20-?]. Disponível em: <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/almalvoz.htm>. Acesso em: 14 mar. 2023.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO (ALESP). **Morre César Lattes, o maior cientista que o Brasil produziu**. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=266579>. Acesso em: 05 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Adalberto Menezes de Oliveira**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/92-adalberto-menezes-de-oliveira>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). I CNE. **Anais da Primeira Conferência Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1927. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). X CNE. **Anais da Décima Conferência Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, [1951?]. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Ata de sessão**, Série Atas de Sessões. Rio de Janeiro, 1924-1942. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Ata do Conselho Diretor**. Rio de Janeiro, 22 out. 1924. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Ata**. Rio de Janeiro, 6 jul. 1931. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Ata**. Rio de Janeiro, 28 dez. 1931. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Boletim da Associação Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 11 jul. 1927. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Breve histórico**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Carta brasileira de educação democrática**. Rio de Janeiro, 1946. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Carta a Carlos Maximiliano Pereira dos Santos**. Rio de Janeiro, [193?]. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Discurso de Raul Bittencourt congratatório de 50 anos da ABE**. Rio de Janeiro, 1974. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Estatuto da Associação Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 1924. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria de Presidentes**. Rio de Janeiro [20-?]. Disponível em: <https://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Homenagem cívica** (aos mortos do "Santos Dumont"). Rio de Janeiro, [192?]. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **III Conferência Nacional de Educação** (III CNE). Rio de Janeiro, 1929. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **IX Congresso Brasileiro de Educação** (IX CBE). Rio de Janeiro, 1945. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Lourenço Filho**: carta informe sobre a V CNE. Rio de Janeiro, jun. 1932. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Moção da Aliança Nacional de Mulheres**. Rio de Janeiro, 1933. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **O problema universitário brasileiro**: inquérito promovido pela Seção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: A Encadernadora, 1929.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Parecer apresentado à Comissão dos Dez nomeada pela ABE**. Rio de Janeiro, 1932. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Parecer dos Dez da ABE**. Rio de Janeiro, [1932?]. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Parecer (1934)**. Rio de Janeiro, 1934. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Programa dos cursos e conferências da Seção de Ensino Técnico e Superior (1928)**. Rio de Janeiro, 1928. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Programa dos cursos e conferências da seção de Ensino Técnico e Superior**, agosto e novembro de 1928. Rio de Janeiro. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Programa dos cursos e conferências da Seção de Ensino Técnico e Superior**. Rio de Janeiro, maio/out. 1929 Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **Revista Schola**. Rio de Janeiro, jan./nov. 1930. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **VI Conferência Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1934. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **VII Congresso Nacional de Educação**. Rio de Janeiro, 1935. Arquivo Carmem Jordão.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **VIII Congresso Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro, 1942. Arquivo Carmem Jordão.

AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**: inquérito para o Jornal O Estado de São Paulo (1926). 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, F. **Discurso de posse**. Academia Brasileira de Letras, 1968. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/fernando-de-azevedo/discurso-de-posse>. Acesso em: 07 jun. 2023.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188–204, ago. 2006. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.

AZEVEDO SODRÉ. In: VILELA, A. **Azevedo Sodré, Antônio Augusto de**. Rio de Janeiro: Arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/azevedo-sodre-antonio-augusto-de/> Acesso em: 22 jun. 2023.

BIBLIOTECA CENTRAL CESAR LATTES. (BCCL/UNICAMP). **Quem foi Cesar Lattes?** UNICAMP, Campinas (SP), [20-?]. Disponível em: <https://www.bccl.unicamp.br/conheca-a-bccl/quem-foi-cesar-lattes/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BITTENCOURT, Raul Jobim. Discurso proferido pelo prof. Raul Jobim Bittencourt na sessão inaugural do IX Congresso Brasileiro de Educação. In: **Carta brasileira de educação democrática**. Rio de Janeiro, 1946. p. 1-64. Arquivo Carmem Jordão.

BOLETIM BIBLIOGRÁFICO DA BIBLIOTECA NACIONAL. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1938-1982. Disponível em: [Boletim Bibliográfico da Biblioteca Nacional \(RJ\) - 1938 a 1982 - DocReader Web \(bn.gov.br\)](https://www.bn.gov.br/boletim-bibliografico-da-biblioteca-nacional-rj-1938-a-1982-docreader-web). Acesso em: 31 maio 2024.

CNPq. CENTRO DE MEMÓRIA. **Álvaro Alberto**: a instituição da ciência no Brasil. Brasília: MTC, [198?]. Disponível em: <https://centrodememoria.cnpq.br/alvalb.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CNPq CELEBRA 70 anos de criação. In: **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, Brasília, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/destaque-em-cti/cnpq-celebra-70-anos-de-criacao>. Acesso em: 18 dez. 2024.

CPDOC/FGV. Dicionários histórico-biográficos. 1984-. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/dicionarios>. Acesso em: 31 maio 2024.

DIRETRIZES e Bases da Educação Nacional: sugestões apresentadas ao Congresso. **Revista Educação** (ABE), Rio de Janeiro, p. 3-13, out. 1951. Separata. Arquivo Carmem Jordão.

ELIAS, M. M. *et al.* **Mário Saraiva e a Química no Brasil** (Resumo). Instituto de Química, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://sec.sbg.org.br/cdrom/32ra/resumos/T0145-2.pdf> Acesso em: 13 abr. 2023.

FRANCISCO MENDES PIMENTEL. In: PINHEIRO, L. **Pimentel, Francisco Mendes**. São Paulo: FGV/CPDOC, [20-?]. Disponível em: [PIMENTEL, Francisco Mendes.pdf](https://cpdoc.fgv.br/acervo/dicionarios/verbete-biografico/francisco-mendes-pimentel). Acesso em: 20 nov. 2024.

FERDINANDO LABOURIAU. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria dos presidentes**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/102-ferdinando-labouriau>. Acesso em: 14 mar. 2023.

FERNANDO MAGALHÃES. In: CPDOC/FGV. **Magalhães, Fernando**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: [http://fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes](https://cpdoc.fgv.br/acervo/dicionarios/verbete-biografico/fernando-augusto-ribeiro-magalhaes). Acesso em: 16 nov. 2024.

FONSECA, Coryntho da. **Notas pedagógicas**. Arquivo histórico do INEP, Rio de Janeiro, 1952. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br/uploads/r/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-t->

2/a/2/b/a2b33f5ce944a71594a0b706a2d1038f83fa2d8cfda028332a2b2f2617259a20/CODI-UNIPER_m0085p01_CorrespondenciaDoDrCoryntoDaFonseca_.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

FRANCISCO VENÂNCIO FILHO. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria de Presidentes**. Rio de Janeiro [20-?]. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/114-francisco-venancio-filho>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HEINONLINE. *In Memoriam Helen Dwight Reid (1965-1966)*. New York, c2021. Disponível em: <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/wrldaf128&div=21&id=&page=>. Acesso em: 23 set. 2024.

HEITOR LYRA DA SILVA. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. **Galeria de Presidentes**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>. Acesso em: 17 ago. 2022.

HISTÓRIA DE ALAGOAS. **Sampaio Dória**, um ilustre alagoano de Belo Monte. 6 nov., 2016. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/sampaio-doria-um-ilustre-alagoano-de-belo-monte.html> Acesso em: 09 jun. 2024.

IGNÁCIO AZEVEDO DO AMARAL. In: CPDOC/FGV. **Amaral, Azevedo do (Reitor)**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/inacio-manuel-azevedo-do-amaral>. Acesso em: 15 mar. 2023.

INSTITUTO DE FÍSICA DE SÃO CARLOS (IFSC/USP). **O legado do Prof. Ernesto de Souza Campos**. São Carlos: Assessoria de Comunicação – IFSC/USP, 5 ago. 2016. Disponível em: <https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/o-legado-do-prof-ernesto-de-souza-campos/>. Acesso em: 02 jun. 2024.

INSTITUTO DO CEARÁ. **Djacir de Lima Menezes**. Fortaleza, [20-?]. Galeria de sócios efetivos. Disponível em: [DJACIR DE LIMA MENEZES - Instituto do Ceará \(institutodoceara.org.br\)](http://DJACIR%20DE%20LIMA%20MENEZES%20-%20Instituto%20do%20Cear%C3%A1%20(institutodoceara.org.br)). Acesso em: 31 maio 2024.

INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (IHGB). **José Augusto Bezerra de Medeiros**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://ihgb.org.br/perfil/userprofile/jabdmedeiros.html>. Acesso em: 16 abr. 2023.

INTÉRPRETES DO BRASIL. **Rômulo Almeida**. [S./], [20-?]. Disponível em: <http://www.interpretesdobrasil.org/sitePage/224.av>. Acesso em: 02 jun. 2024.

JÚLIO AFRÂNIO PEIXOTO. In: FONSECA, R. F. da. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, [20-?]. Disponível em: <https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/julafpeix.htm> Acesso em: 22 jun. 2023.

LEITE LOPES, J. Um líder de sua geração. In: CNPq, CENTRO DE MEMÓRIA. **Álvaro Alberto**: a instituição da ciência no Brasil. Brasília: MTC, [198?]. Depoimentos sobre Álvaro Alberto, p. 15. Disponível em: <https://centrodememoria.cnpq.br/alvalb.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2024.

LEMME, Paschoal. Associação Brasileira de Educação. **A educação no Brasil atual**: À margem da 10ª Conferência Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 4 dez. 1950. Arquivo Carmem Jordão.

LEMME, Paschoal. **Paschoal Lemme**: memórias de um educador. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 4.

LEONARDOS, Othon Henry. **Othon Leonardos (depoimento, 1976)**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. 107 p.

LESSA, Gustavo. Movimento para a constituição de um serviço público de carreira. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro - DF, v. 3, n. 1, p. 10-23, 1942. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8854/5894>. Acesso em: 15 jun. 2024.

LESSA, Gustavo. **Sugestão de regimento da X CNE à ABE**. Rio de Janeiro. 02 maio 1950. Arquivo Carmem Jordão.

LEVI CARNEIRO. In: PECHMAN, R. **Carneiro, Levi**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/levi-fernandes-carneiro>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LIMA, Alceu Amoroso. **Carta a Gustavo Capanema**. Rio de Janeiro, 16 jun. 1935. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Gustavo Capanema. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/cartas/capane.htm>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LIMA, H. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978. 212 p. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro10/chama_capitulo8.html. Acesso em: 19 jan. 2023.

LIMA, M. **Antonio de Sampaio Doria**. 2019. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephecl/wp-content/uploads/2019/02/Antonio-de-Sampaio-D%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 02 maio 2023.

LOURENÇO FILHO. **Carta a Anísio Teixeira**. São Paulo, 1 nov. 1929. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC – Arquivo Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 24 ago. 2022.

LOURENÇO FILHO. **Psicologia: ciência e profissão**. São Paulo, v. 17, n. 1, 1997/2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931997000100009>. Acesso em: 16 abr. 2023.

LUIZ DE AGUIAR COSTA PINTO. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. **Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre, [20-?]. Disponível em: [Luiz de Aguiar](#)

Costa Pinto - Sociedade Brasileira de Sociologia (sbsociologia.com.br). Acesso em: 31 maio 2024.

MARTINO, L. M. Antônio Sampaio Doria. **HISTEDBR**, Campinas, 2006. Glossário. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/antonio-de-sampaio-doria>. Acesso em: 02 maio 2023.

MAURÍCIO DE LACERDA. In: PECHMAN, R. **LACERDA, Maurício de**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mauricio-paiva-de-lacerda>. Acesso em: 08 jul. 2022.

MEMORIAL, LYSIMACO FERREIRA DA COSTA. **Biografia Lysimaco Ferreira da Costa**. [1992?]. Disponível em: <http://memoriallysimaco.com.br/biografia.php>. Acesso em: 22 abr. 2023.

MENEZES, Djacir. O currículo secundário e o humanismo científico. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **IX Congresso Brasileiro de Educação** (IX CBE). Rio de Janeiro, 1945. Arquivo Carmem Jordão.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Álvaro Alberto**: a instituição da ciência no Brasil. Brasília, [198?]. Centro de memória CNPq. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiq-vHGr8eDAXWzFLkGHZqwADYQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fcentrodememoria.cnpq.br%2Falvalb.pdf&usq=AOvVaw0H_dREzlvAcD4-WVJW8vue&opi=89978449. Acesso em: 05 jan. 2024.

MOSCOSO, Tobias. Tese de Tobias Moscoso. In: **PÁGINAS DA HISTÓRIA**: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE, 4 a 11 de novembro de 1928. Organizada por Arlette Pinto de Oliveira e Silva. Belo Horizonte, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. p. 103-106.

MOSIMANN, Adriano. **Relatório da Quarta Conferência Nacional**. Florianópolis (SC), 1931. Acervo Repositório da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101121>. Acesso em: 08 out. 2023.

MUNICÍPIO DE TUBARÃO. **Adriano Mosimann** - 24º mandatário. Tubarão, SC, s.d. Disponível em: <https://tubarao.sc.gov.br/adriano-mosimann-24o-mandatario>. Acesso em: 08 out. 2023.

OLIVEIRA, A. J. B. de. Discurso de posse do reitor Ignácio Manuel Azevedo do Amaral, em 27 de novembro de 1945. **Divisão de Memória institucional da UFRJ**, Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <https://memoria.sibi.ufrj.br/index.php/acervos/discursos/discurso-de-posse-do-reitor-ignacio-manuel-azevedo-do-amaral-em-27-de-novembro-de-1945>. Acesso em: 18 dez. 2024.

OLIVEIRA, J. F.; FIGUEIRÔA, S. F. M. **Alberto Betim Paes Leme (1883-1938)**: reflexões sobre o debate da teoria da deriva continental em Paris por um brasileiro.

Unicamp, [2015?]. Disponível em:

<https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviii-congresso/paineis/074117.pdf>

Acesso em: 12 abril 2023.

OZÓRIO DE ALMEIDA, M. O. **A vulgarização do saber**. Rio de Janeiro: Ariel Editora, 1931.

OZÓRIO DE ALMEIDA, A. **Valor da ciência**: dificuldades e lutas de minha carreira científica. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1950. Publ. n. 2.

PÁGINAS DA HISTÓRIA: notícias da II Conferência Nacional de Educação da ABE, 4 a 11 de novembro de 1928. Organizada por Arlette Pinto de Oliveira e Silva. Belo Horizonte, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

RAUL BITTENCOURT. In: CPDOC/FGV. **Bittencourt, Raul**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BITTENCOURT,%20Raul.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

RAUL LEITÃO DA CUNHA. In: CPDOC/FGV. **Cunha, Raul Leitão da**. Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-raul-leitao-da>. Acesso em: 15 mar. 2023.

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

ROQUETTE PINTO. In: CARNEIRO, A. **Primeira República**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, [20-?]. Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SERVIÇO GEOLÓGICO DO BRASIL. **Euzébio Paulo de Oliveira**. [20-?]. Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/Redes-Institucionais/Rede-de-Bibliotecas---Rede-Ametista/Euzebio-Paulo-de-Oliveira-521.html>. Acesso em: 09 abr. 2023.

SIARQ/UNICAMP. Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). **Cesar Lattes**: vida e obra, [20-?]. Disponível em:

https://www.siarq.unicamp.br/lattes/vida_obra.html. Acesso em: 05 jan. 2024.

SOARES, Rosielson. O lirismo juvenil de Martins Napoleão na literatura piauiense. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. XVIII, p. 139-153, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Carta a Alceu de Amoroso Lima. Rio de Janeiro, 17 de maio, 1964. Fundação Getúlio Vargas/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/index.html>. Acesso em: 10 fev. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 85, jan./mar. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>. Acesso em: 16 jan. 2023.

TERCEIRA CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Revista Educação**. São Paulo, v. IX, n. 1, ano III, 25º fasc., out. 1929. 172 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Biografia resumida de Anísio Teixeira. [20-?]. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Homenagem aos mestres. **Francisco Brant** [20-?]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjg6fvt-L-AhXtBbkGHRKqCnYQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Frevista.direito.ufmg.br%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fview%2F1460%2F1389&usq=AOvVaw3QfG47-GrS47Sxjr7VLAHo>. Acesso em: 13 maio 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **História**. [20-?] Disponível em: <https://www.unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 16 set. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **José Leite Lopes (1918-2006)**. São Paulo, [20-?]. Disponível em: <http://acervo.if.usp.br/bio14>. Acesso em: 05 jan. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Professor Dr. Vicente Ráo**. São Paulo, [20-?]. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiqzaWa1seDAXnLbkGHbeiD1MQFnoECCoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Frdusp%2Farticle%2Fdownload%2F66149%2F68759%2F87534&usq=AOvVaw0YuAGZybKEOq2_u8zclL9b&opi=89978449. Acesso em: 05 jan. 2024.

VILELA, A. **Azevedo Sodré, Antônio Augusto de**. Rio de Janeiro: Arquivo geral da cidade do Rio de Janeiro, [20-?]. Disponível em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/azevedo-sodre-antonio-augusto-de/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

VINCENZI, L. J. B. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, jul./set. 1986. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/federal.html>. Acesso em: 26 fev. 2024.

REFERÊNCIAS

- ALLGAYER, R. **As exposições e eventos nas Conferências Nacionais de Educação: um repertório pedagógico para se dar a ver (1927-1956)**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- ALONSO, A. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. 2000. 288 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2000.
- ALONSO, A. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil Império**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.
- ARAÚJO, J. C. S. Concepções de universidade e de educação superior no Inquérito de 1926 de Fernando de Azevedo (1874-1974). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 17, p. 73-102, 2008.
- ARDUINI, G. R. Centro Dom Vital e o campo intelectual brasileiro (anos 1930). In: SIMPÓSIO DA ABHR, 12., 2011, Juiz de Fora. **Anais...** [S.l.], v. 12, n. 1, 2011.
- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução: Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARROS, R. S. M. de. **A lustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Edusp, 1986.
- BARROSO, J. A. Os 40 anos da CAGE - Campanha Nacional de Formação de Geólogos, os cursos de geologia no Brasil e, em particular, no Rio de Janeiro. **Anuário do Instituto de Geociência**, v. 19, p. 143- 156, 1996.
- BIELSCHOWSKY, R. **O pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- BONA JUNIOR, A. **Educação e modernidade nas Conferências Educacionais da década de 1920 no Paraná**. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- BONTEMPI Jr. B. **História de intelectuais, suas ideias e ações na imprensa e na educação paulista (século XX)**. 2019. 186 f. Tese (Livre-docente) - Universidade de São Paulo, Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019a.
- BONTEMPI Jr. B. Usos da prosopografia para a história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 57-82, jan./abr. 2019b.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v33n67a2019-47897>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BORIS, F. **História do Brasil**. 12. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais). p. 156-183.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BURLAMAQUI, M. M. **A divulgação científica na Associação Brasileira de Educação: o caso da Seção de Higiene (1924-1932)**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, RJ, 2013.

CAMPOS, N. de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade (1892-1950)**. Curitiba: UFPR, 2008.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CHARLE, C. Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. **História da Educação ASPHE/FaE/AFPeL**, Pelotas, n. 14, p. 141-156, set 2003.

CONCEIÇÃO, J. T.; SANTOS, L. D. 'A universidade que espere!' Propostas para o ensino superior nos discursos intelectuais da geração de 1870. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 21, n. 1, e152, dez. 2021.

COSTA, J. J. S. Carneiro Felipe: estudo biográfico. **Rev. Esc. Minas**, Ouro Preto, v. 65, n. 3, supl. 2, p. 1-14, set. 2012.

COUTO, B. G. do. **Ideologia e utopia de Brasília: disputas em torno do projeto de Brasil moderno**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, R. 60 anos do CNPq: da política nuclear ao desafio da descentralização. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 63, n. 2, abr. 2011. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252011000200006. Acesso em: 05 jan. 2024.

DANTES, M. A. M. Os positivistas brasileiros e as ciências no final do século XIX. In: HAMBURGER, Amélia Império *et al.* (org.). **A ciência nas relações Brasil-França (1850-1950)**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 49-63.

DOOYEWEERD, H. **No crepúsculo do pensamento ocidental**. Tradução: Guilherme de Carvalho e Rodolfo Amorim de Souza. Brasília (DF): Editora Monergismo, 2018.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. v.1.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: formação do Estado e civilização. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.

FARIA, M. C. N. de. **O problema universitário no inquérito da Associação Brasileira de Educação**: concepções de universidade em disputa na década de 1920. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e poder**: análise crítica/ fundamentos históricos, 1930-45. 2. ed. Brasília: Editora Plano, 2000.

FÁVERO, M. L. A. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. L. A. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 17, p. 161-180, 2008.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade do Brasil**: das origens à construção. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010a.

FÁVERO, M. L. A. Universidade no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b. CD-ROM.

FERNANDES, A. M. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. Brasília: EdUnB/ANPOCS CNPq, 1990.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, S. da C. **A I Conferência Nacional de Educação**: contribuição para o estudo das origens da escola nova no Brasil. 1988. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1988.

FORMIGA, D. O. **A história da genética no Brasil**: origens da institucionalização e aplicação à população humana (1920-1970). 2018. 277 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GALTER, M. I. **Educação pública e modernização social no Brasil na Conferência de Educação de 1927**. 2002. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

GARCIA, J. C. V. **Álvaro Alberto**. A ciência do Brasil. Rio de Janeiro: Petrobras/Nuseg/Contraponto, 2000.

GLASER, N. Z. R. R. Educação na história da UFPR: apontamentos para uma minuta cronológica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 7, p. 13-58, 1988. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601988000100003. Acesso em: 29 fev. 2024.

GODOY, A. S. de M. Embargos culturais: o jurista Levi Carneiro e a Revolução de 1930. **Consultor Jurídico**, São Paulo, 17 nov. 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-nov-17/embargos-culturais-jurista-levi-carneiro-revolucao-1930/>. Acesso em: 22 nov. 2024.

GOMES, C. A. **Os engenheiros da Associação Brasileira de Educação (ABE):** confluências entre as ideias educacionais e urbanas na cidade do Rio de Janeiro nos anos iniciais do século XX. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GUERREIRO, H. V. Francisco Mendes Pimentel: as glórias e tragédias de um homem. **Rev. Fac. Direito UFMG**, Belo Horizonte, n. 76, p. 445-453, jan./jun. 2020.

HOELLER, S. A. de O. **As Conferências Educacionais:** projetos para a nação e modernização pedagógica nos anos de 1920 – Brasil. 2014. 480 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

HOELLER, S. A. O.; DAROS, M. D. Trabalhos manuais no ensino primário e no ensino profissional para a construção da nação laboriosa: proposições de Orestes Guimarães e Corinto da Fonseca – Brasil, anos de 1920. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, 2014. p. 1-15. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1324-0.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

JASMIN, M. Apresentação. In: KOSELLECK, R. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006. p. 9-12.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado:** contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução: Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, R. **Estratos do tempo:** estudos sobre História. Tradução: Markus Hediger. Rio de Janeiro: Contraponto, PUC-Rio, 2014.

LIMA, F. S. Quando “ser professor” servia às elites: a escola normal de Ignácio Azevedo do Amaral (1950-1970). **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 322-344, out./dez. 2020. Disponível em: DOI:

<http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n60.p322-344> Acesso em: 22 nov. 2024.

LINHALES, M. A. **A escola, o esporte e a “energização do caráter”**: projetos culturais em circulação na Associação Brasileira de Educação (1925-1935). 2006. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MACEDO, G. M.; SAPUNARU, R. A. Uma breve história da engenharia e seu ensino no Brasil e no mundo: foco Minas Gerais. **REUCP**, Petrópolis, v. 10, n. 1, 2016. ISSN 2318-0692.

MAIA, J. M. Vicente Licínio Cardoso e a “América” da engenharia brasileira. **Revista Intellectus**. Rio de Janeiro, UERJ, v. 1, ano 04, p. 01-12, 2005. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/27592/19785>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MANNHEIM, K. **The social problem of generation**. Inglaterra: Taylor & Francis Book, 2009.

MARQUES, G. D. **Cartas em tempos de guerra**: uma missão patriótica da Associação Brasileira de Educação (1942-1945). 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MASSARANI, L. **A divulgação científica no Rio de Janeiro**: Algumas reflexões sobre a década de 20. 1998. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

MENDONÇA, A. W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MIGNOT, A. C. V. Viajar para legitimar: Armanda Álvaro Alberto na Comissão de Intercâmbio Brasil-Uruguai (1931). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 10, n. 1 (22), p. 43-64, jan./abr. 2010.

MONTALVÃO, S. **Por uma história política da educação**: A Lei de Diretrizes e Bases e a democracia na Terceira República (1946-1961). 2011. 261 f. Tese (Doutorado) - Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2011.

MONTEIRO, L. M. Estudos de elites políticas e sociais. A contribuição da Sociologia e da História. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 1, jan./jun. 2009.

MORAES, J. D. Armanda Álvaro Alberto: escola nova e repressão política nos anos de 1930. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 53, p. 183-195, out. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i53.8640200>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: CLAPS, 1960.

MUNAKATA, K. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 513-529, set./dez. 2004.

NERY, A. C. B. Embates no campo educacional: a sociedade de educação de São Paulo (1922-1931). In: ANPED, 24., 2001, São Paulo. GT 02 – História da Educação. **Trabalhos...** São Paulo, 2001. p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/embates-no-campo-educacional-sociedade-de-educacao-de-sao-paulo-1922-1931>. Acesso em: 07 set. 2022.

OLIVEIRA, M. G. **Escrever vidas, narrar a história**. A biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Editora FGV/EDUR/Anpuh, 2011.

OLIVEIRA E SILVA, A. P. A presença do educador na ABE. **Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 101, abr./jul. 2000.

ORSO, P. J. O surgimento tardio da universidade. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-13, dez. 2010.

OSINSKI, D. B. Raul Rodrigues Gomes e o Manifesto de 1932: ações na imprensa por um plano nacional de educação (1931-1932). **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, v. 28, e280094, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280094>. Acesso em: 09 jul. 2024.

PAIM, A. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PAIM, A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982a.

PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982b. p. 17-96. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/paim_rio.htm#_Toc527462756. Acesso em: 16 mar. 2023.

PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil**: entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

POCOCK, J. G. A. **Linguagens do ideário político**. Tradução: Fábio Fernandez. São Paulo: EDUSP, 2003.

POTIN, Y. ; SIRINELLI, J-F. (dir.) **Généralisations historiennes. XIX^e – XX^e siècle**. Paris: CNRS Éditions, 2019. Disponível em: <https://excerpts.numilog.com/books/9782271121479.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2024.

PULICI, C. **Entre sociólogos**: Versões conflitivas da 'condição de sociólogo' na USP dos anos 1950-1960. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2008.

RABELO, R. S. Isaias Alves e as aproximações entre a psicologia educacional e a educação matemática. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164387, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WvMgfvMTtRRFzxpFqvtMx7p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2023.

RIBEIRO, A. L. C. **O professor e politécnico Manuel Amoroso Costa**: aspectos de uma trajetória acadêmica no Brasil nos anos de 1920. 2015. 182 f. Tese (Doutorado) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, A. S. 29 de outubro de 1945: o fim do Estado Novo. **ALESP**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=279581>. Acesso em: 01 fev. 2024.

ROCHA, A. C. S. M. **Entre o Brasil e os Estados Unidos**: intelectuais, ideias e projetos de educação (1927-1935). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Ed. Fio Cruz, 2020.

SÁ, D. M. **A ciência como profissão**: médicos, bacharéis e cientistas no Brasil (1895-1935). Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. 216 p. (História e Saúde). Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575413081>. Acesso em: 05 out. 2022.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. **A Primeira Conferência Nacional de Educação e a construção da infância brasileira**. Curitiba, 1927. 1997. 231 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997.

SCHUMAHER, S.; BRAZIL, É. V. (orgs). **Dicionário mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

SEVCENKO, N. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.

SCHWARTZMAN, S. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SCHWARTZMAN, S. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 66, n. 153, maio/ago. 1985. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm. Acesso em: 01 fev. 2024.

SIRINELLI, J-F. 'As elites culturais'. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François (dirs.). **Para uma história cultural**. Traduzido por Ana Moura. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

SIRINELLI, J-F. Os intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 231-269.

SKINNER, Q. **As fundações do pensamento político moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SKINNER, Q. **Liberdade antes do Liberalismo**. Tradução: Raul Fiker. São Paulo: UNESP, 1999.

SKINNER, Q. **Visões da política**: sobre os métodos históricos. Tradução: João Pedro George. Algés: Difel, 2005. 293 p. Original publicado pela Cambridge University Press, em 2002.

SOUZA, F. Gralha de. **A Belle Époque carioca**: imagens da modernidade na obra de Augusto Malta (1900-1920). 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2008. Disponível em:
<http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_af6013da318fd989e75226a64f4ac2f9>
Acesso em 13/04/2025.

STONE, L. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 39, jun. 2011.

STRANG, B. L. S. **O saber e o credo**: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940). 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SUCUPIRA, N. A livre-docência: sua natureza e sua posição no ensino superior brasileiro. **Fórum**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 3-42, jul./ set. 1977.

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

TAVARES *et al.* A teoria mesônica e os jovens físicos brasileiros: a organização da física de partículas como campo de pesquisas (1944-1951). **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 44, e20220043, 2022. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2022-0043>. Acesso em: 05 jan. 2024.

URBAN, W. J. National Education Association of the United States of America. **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v. 20, n. 48, p. 121-138, jan./abr., 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/heduc/a/Fxfjzbnhpbj68dpwmWKcMbL/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 19 nov. 2022.

VALÉRIO, T. F. **Associação Brasileira de Educação**: as Conferências Nacionais de Educação como estratégias de intervenção da intelectualidade abeana na política educacional do ensino secundário no Brasil (1928–1942). 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

VIEIRA, C. E. *Intelligentsia* e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 63-85, jan./abr. 2008.

VIEIRA, C. E. Erasmo Pilotto: identidade, engajamento político e crença dos intelectuais vinculados ao campo educacional no Brasil. In: LEITE, J. L.; ALVES, C. (org.). **Intelectuais e História da Educação no Brasil**: poder, cultura e política. Vitória: EDUFES, 2011.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 19-34, jul./set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000300019&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 03 jun. 2022.

VIEIRA, C. E. Associação Brasileira de Educação: relações entre Estado e sociedade civil no contexto do IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro – 1945). In: VIEIRA, C. E.; OSINSKI, D. R. B.; GONGRA, J. (org.). **História intelectual e educação**: reformas educacionais, estado e sociedade civil. Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. p. 111-135.

VIEIRA, C. E. Independência, democracia e formação no discurso da Associação Brasileira de Educação: 1927-1945. **Revista História da Educação** (Online), Porto Alegre, v. 25, e106131, p. 1-31, 2021. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/106131>. Acesso em: 10 mar. 2024.

VIEIRA, C. E. Intelectuais e jogos de linguagem: o discurso sobre a educação primária na I Conferência Nacional de Educação (1927). **Revista Brasileira de Educação**, Maringá, v. 29, e290003, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290003>. Acesso em: 03 set. 2024.

VIEIRA, C. E.; BONA JR., A. Modernidade e educação nas conferências educacionais na década de 1920 no Paraná. In: VIEIRA, C. E. (org.). **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)**. Curitiba, UFPR, 2007.

VIEIRA, C. E.; CAMPOS, N. Intelectuais e o processo de formação da Universidade Federal do Paraná (1912-1950). In: LEITE, R. L. *et al.* **Reflexões UFPR 100 anos (1912-2012)**. Curitiba: Editora UFPR, 2012. p. 15-43.

VIEIRA, C. E.; FARIA, M. C. N. de. Formação de professores nos debates da I Conferência Nacional de Educação (I CNE – 1927). **Educação & Formação**, Fortaleza. v. 4, n. 10, p. 95-111, jan./abril 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i10.391>. Acesso em 20 jul. 2019.

VIEIRA, S. L. **Frota Pessoa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

VILLANOVA, J. (org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.

WACHOWICZ, R. C. **Universidade do mate**: história da UFPR. Curitiba: UFPR, 2006.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2. ed. Tradução: Marcos G. Montagnoli. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

APÊNDICE 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA, VIAGENS INTERNACIONAIS, AGREMIÇÕES DOS INTELLECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)

Intelectual	Formação	Viagens internacionais	Agremiações, Congressos, Conferências
Álvaro Ozório de Almeida (Porto Alegre, 1882 – Rio de Janeiro, 1952).	- Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1905); - Instituto <i>Pasteur</i> , Paris (1906).	- França (1906); - Alemanha (1909).	- VII Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, Belo Horizonte, 1912; - Conferências Nacionais de Educação da ABE; - Associação Brasileira de Educação; - Academia Brasileira de Ciências; - Instituto Pasteur, Paris; - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; - Lloyd Brasileiro; - Inspetoria Geral de Higiene e Saúde Pública; - Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro; - Instituto Brasileiro de Ciências; - Sociedade de Medicina e Cirurgia de São Paulo; - Sociedade de Neurologia, Psiquiatria e Medicina Legal; - Sociedade de Química; - Sociedade de Biologia de São Paulo; - Sociedade Nacional de Agricultura; - Academia Nacional de Medicina; - <i>Société de Biologie</i> de Paris; - Sociedade Argentina de Biologia; - <i>American Association for the Advancement of Sciences</i> ; - <i>Société Philomatique de Paris</i> . Fonte: FONSECA, [20-?].
Ferdinando Labouriau	Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Estados Unidos.	- Congresso Internacional de Ithaca, EUA (1913); - Escola Politécnica do Rio de Janeiro;

(Niterói, RJ, 1893 – Rio de Janeiro, 1928).			- Partido Democrático do Distrito Federal; - Associação Brasileira de Educação; - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; - Academia Brasileira de Ciências. Imprensa: - <i>O Jornal</i> - <i>Correio da Manhã</i>; - <i>Imparcial</i>. Fonte: ABE, Galeria de Presidentes, [20-?], não p.
Tobias Moscoso (1879 - 1928). Membro de uma família rica do Rio de Janeiro. Nasceu em Paris (França), em 16 de setembro de 1879, durante uma viagem de seus pais à Europa. (inserção da autora)	Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Estados Unidos; Cuba; Chile.	- Conferências de Washington; - Conferência Pan-americana de Havana; Membro: - Academia Brasileira de Ciências (ABC); - Associação Brasileira de Educação (ABE); - Membro honorário da Universidade de Santiago; - Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (inserção da autora). Fonte: OS COMPANHEIROS... A Manhã, 1-2 jan. 1949, p. 9.
Amoroso Costa (Rio de Janeiro, 1885 - Rio de Janeiro, 1928).	Engenharia e Matemática pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1906).	França	- Academia Brasileira de Ciências; - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; - Associação Brasileira de Educação; - Instituto Franco Brasileiro de Alta Cultura; - <i>Collège de France</i>, Paris; - Universidade de Paris. Fonte: RIBEIRO, 2015.
Roquette Pinto (Rio de Janeiro, 1884 – Rio de Janeiro, 1954).	Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1905).	- Inglaterra; - Estados Unidos; - Paraguai.	- Congresso Universal de Raças, Londres, 1911; - Congresso de Americanistas, Londres, 1912; - Companhia Cândido Rondon; - Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro;

			- Museu Nacional; - Academia Brasileira de Ciência; - Academia Nacional de Medicina; - Academia Brasileira de Letras; - Associação Brasileira de Educação; - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; - Sociedade de Geografia; - Academia Nacional de Medicina; - Rádio Sociedade do Rio de Janeiro; - Revista Nacional de Educação; - Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937); - Inúmeras outras associações nacionais e estrangeiras. - Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (inserção da autora). Fonte: CARNEIRO, [20-?].
Vicente Licínio Cardoso (Rio de Janeiro, 1889 – Rio de Janeiro, 1931).	- Engenheiro civil (1912); - Engenheiro geógrafo (1916). Ambas as formações pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	- Estados Unidos; - Europa; - Rússia soviética.	- Associação Brasileira de Educação; - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; - Congresso Científico Pan-Americano, Washington (1916). Fonte: MAIA, 2005.
Ignácio Manuel Azevedo do Amaral (Rio de Janeiro, 1883 – Rio de Janeiro, 1950).	- Engenheiro pela Escola Naval do Rio de Janeiro.	Informações não localizadas.	- Associação Brasileira de Educação; - Academia Brasileira de Ciências; - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; - Conselho Nacional de Educação, 1935-1937; - Comissão do Plano da Universidade do Brasil, 1939; - Marinha;

			- Escola Normal do Rio de Janeiro; - Escola Naval. Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Raul Leitão da Cunha (Rio de Janeiro, 1881 – Rio de Janeiro, 1947).	- Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1903; Especialização em anatomia patológica realizada na Europa.	- Europa; - Estados Unidos.	- Associação Brasileira de Educação; - Conselho Penitenciário, 1924; - Primeira Conferência Pan-Americana dos Diretores de Saúde Pública, Washington, 1926; - Membro da mesa examinadora de concursos do Hospital Nacional de Alienados; - Academia Brasileira de Medicina; - Academia Paulista de Medicina; - Representou o Distrito Federal na Assembléia Nacional Constituinte, sob a legenda do Partido Democrático, em 1933; - Conselho Nacional de Educação (1940, 1943, 1945 e 1946). Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Levi Carneiro (Niterói, RJ, 1882 – Rio de Janeiro, 1971).	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.	Informações não encontradas.	- Associação Brasileira de Educação; - Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro; - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; - Academia Brasileira de Letras; - Academia Fluminense de Letras; - Conferência Internacional de Jurisconsultos; - Conselho Superior da Ordem dos Advogados do Brasil; - Associação de Direito Internacional; - Comissões governamentais encarregadas de elaborar projetos de lei relativos às diretrizes da educação, à proteção da família e ao Código Federal de Processo Civil. Fonte: PECHMAN, [20-?].
Lourenço Filho (Porto Ferreira (SP), 1897 – Rio	Magistério primário pela	Estados Unidos.	- Signatário do Manifesto dos Pioneiros;

de Janeiro (RJ), 1970). A partir de 1930, diversos professores brasileiros passaram a fazer cursos de especialização em universidades norte-americanas. Lourenço Filho foi um deles.	Escola Normal (1914); Magistério secundário pela Escola Normal Secundária (1916); Estagiou no <i>Teacher College</i> da <i>Columbia University</i> (entre 1934 e 1935); Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo (1929).		- Participou das discussões para a elaboração da LDB; - Participou das discussões para a regulamentação da profissão de psicólogo; - Membro da Associação Brasileira de Educação. Fonte: LOURENÇO... 1997/ 2012, não p.
José Augusto Bezerra de Medeiros (Caicó (RN), 1884 – Rio de Janeiro (RJ), 1971).	Bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito do Recife (1905).	França; Argentina.	- Associação Brasileira de Educação; - Assembleia Geral da ONU (Paris, 1951/1952); - Conferência Econômica da OEA (Buenos Aires (1957); - Conselho Nacional de Economia; - Presidente do Conselho Nacional de Economia; - Comissão Executiva do Instituto do Sal; - Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte (IHG/RN); - <i>Société de Science Sociale</i>, - Instituto Genealógico do Brasil; - Associação Brasileira de Imprensa (ABI); - Museu Social Argentino; - Sociedade dos Amigos de Alberto Torres; - Sociedade Brasileira de Escritores; - <i>Académie Internationale de Science Politique et d'Histoire Constitutionnelle</i> (França);

			- <i>Société de Législation Comparée</i> (França); - Sociedade dos Amigos de Afonso Celso; - Academia Carioca de Letras. - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1956; passou a benemérito em 1959. Fonte: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, [20-?], não p.
Frota Pessoa (Sobral (CE), 1875 – Rio de Janeiro (RJ), 1951).	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro (1904).	Informações não encontradas.	- Associação Brasileira de Educação; - Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Fonte: VIEIRA, 2010.
Lysimaco Ferreira da Costa (Curitiba, PR, 1883 – 1941)	Engenheiro Geógrafo, pela Universidade do Paraná (1914); Engenharia Civil pela Universidade do Paraná (1917).	Informações não encontradas.	- Universidade do Paraná; - Associação Brasileira de Educação; - Conselho Superior da Universidade do Paraná; - Secretaria de Fazenda; - Liga Pedagógica Brasileira. Fonte: MEMORIAL Lysimaco Ferreira da Costa, [1992?], não p.
Antônio Sampaio Doria (Belo Monte (AL), 1883 – São Paulo (SP), 1964).	Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo (1908).	Informações não encontradas.	- Faculdade de Direito da USP; - Escola Normal Secundária; - Sociedade Paulista de Educação (inserção da autora); - III Conferência Nacional de Educação; - Liga Nacionalista de São Paulo - organização fundada em dezembro de 1916, foi fechada em 1924, após a Revolução Paulista; - Tribunal Eleitoral de São Paulo; - Tribunal Superior Eleitoral; - Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores;

			- Reformou as Escolas Normais (1920); - Promoveu o primeiro recenseamento escolar; - Colaborou na elaboração o Código Eleitoral (1930). Fonte: MARTINO, 2006.
Arthur Alexandre Moses (Rio de Janeiro (antigo Estado da Guanabara), 1886 – Rio de Janeiro (RJ), 1967).	Médico, pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1908).	- Alemanha.	- Associação Brasileira de Educação; - Membro Titular da Academia Nacional de Medicina (1916); - Membro titular da Academia Brasileira de Ciências, cuja presidência ocupou por vários mandatos eletivos até se tornar em 24 de abril de 1956, presidente emérito; - Membro da Sociedade Neurológica e Psiquiátrica do Rio de Janeiro; - Membro da Sociedade Brasileira de Dermatologia; - Membro da Sociedade Médica dos Hospitais; - Membro da Associação Médica Cirúrgica do Rio de Janeiro; - Conselho Deliberativo do CNPq de 1951 até 1967; - Medalha da Cruz Vermelha alemã; - Medalha de Ouro da Universidade de Hamburgo. Fonte: ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA, [20-?], não p.
Isaias Alves Santo Antônio de Jesus, BA, 1888 – Salvador, BA, 1968). (Inserção da autora)	Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Bahia (1910).	- Estados Unidos (ROCHA, 2020).	- Associação Brasileira de Educação; - Associação Baiana de Educação; - Membro da Academia de Letras da Bahia (1941); - Conselho Nacional de Educação (1931 e 1958). Fonte: RABELO, 2018.
Paulo Ottoni de Castro Maya	- Engenheiro civil formado pela Escola Politécnica do	Viagens constantes à Europa.	- Associação Brasileira de Educação; - Membro do Conselho Fiscal das Docas de Santos (1928);

[cerca de 1898] – Rio de Janeiro, 1928)	Rio de Janeiro.		- Membro do Partido Democrático do Distrito Federal. Fonte: A NOVA DIREÇÃO... Gazeta de Notícias (RJ), 4 dez. 1928, p. 10.
Raul Jobim Bittencourt (Porto Alegre (RS), 1902 — Rio de Janeiro (RJ), 1985).	Médico pela Faculdade de Medicina de Porto Alegre (1923).	Chile; Argentina.	- Membro do Conselho Executivo da Associação Brasileira de Educação; - Representou Porto Alegre na Primeira Conferência Nacional de Educação (I CNE), realizada em Curitiba, em 1927; - I Congresso de Saúde Escolar, realizado em São Paulo (1941); - Participou do VIII Congresso Nacional de Educação, realizado em Goiânia (1942); - IV Congresso Americano de Professores, no Chile (1943); - Presidiu o IX Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro (1945); - Academia Rio-Grandense de Letras; - Sociedade de Psiquiatria e Medicina Legal de La Plata, na Argentina; - Ateneu de História da Medicina de Buenos Aires; - Sociedade Brasileira de Economia Política; - Sociedade de Psicologia Individual do Rio de Janeiro; - Seminário de Psicologia do Rio de Janeiro. Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Corlumbo Ferreira	Professor normalista	Informações não encontradas	Participou da III Conferência Nacional de Educação (1929). Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929.
Azevedo Sodré (Maricá, RJ, 1864 — Petrópolis, RJ, 1929).	- Estudos primários no Liceu do Conde d'Eu, em Nova Friburgo; - Diplomou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de	Europa; Argentina; Paraguai; Uruguai.	- Associação Brasileira de Educação; - Secretário geral dos dois primeiros Congressos Brasileiros de Medicina e Cirurgia (1887 e 1888); - Representou o Brasil no II Congresso Médico Latino-Americano (1904), realizado na capital argentina;

	Janeiro, em 1885.		- Presidente do IV Congresso Médico Latino-Americano (1908), realizado no Rio de Janeiro; - Filiado ao Partido Republicano Fluminense (PRF); - Membro fundador da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro; - Participou da Liga Pró-Saneamento; - Patrono da cadeira de número 31, da Academia Nacional de Medicina (1898). Fonte: VILELA, [20-?], não p.
Fernando Luís Osório Filho (Bagé (RS), 1886 — Cassiano (RS), 1939).	Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (1910).	Informações não encontradas.	- Academia Riograndense de Letras; - Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS). Fonte: ACADEMIA RIOGRANDENSE DE LETRAS, [20-?], não p.
Fernando de Azevedo (Gonçalo do Sapucaí (MG), 1894 – São Paulo (SP), 1974).	- Cursou, durante cinco anos, letras clássicas, língua e literatura grega e latina; poética e retórica; - Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de São Paulo.	Suíça.	- Comissão organizadora da Universidade de São Paulo (1934); - Conselho Universitário por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; - Academia Brasileira de Letras (1968); - Associação Brasileira de Educação; - Congresso Mundial de Zurich (1950); - Academia Paulista de Letras. Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2017, não p.
Antônio Carneiro Leão (Recife (PE), 1887 – Rio de Janeiro (RJ), 1966).	Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito do Recife (1911).	- Estados Unidos; - França; - Portugal; - Espanha; - México; - Argentina. (AZEVEDO, 1968).	- Sociedades de Cultura, de Sociologia e Artes; - Real Academia Espanhola; - Academia de Ciências de Lisboa; - Academia e Instituições Científicas da América Latina; - Título <i>doutor honoris causa</i>, Universidade de Paris; - Universidade do México; - Universidades argentinas. (AZEVEDO, 1968);

			- Associação Brasileira de Educação; - Membro correspondente do <i>Institut de France</i>; - Doutor <i>honoris causa</i> pela Universidade Autônoma do México; - Membro <i>honoris causa</i> de universidades argentinas e de várias instituições latino-americanas; - Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; - Membro do Instituto de França; - Membro da Real Academia Espanhola; - Membro da Academia das Ciências de Lisboa; - Membro da Academia Brasileira de Letras (1944). Fontes: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.; AZEVEDO, 1968.
Ernesto Luiz d'Oliveira (Lapa (PR), 1874 – Rio de Janeiro (RJ), 1938). Oriundo de família de poucos recursos, na juventude, prestou serviços a Victor do Amaral. Anos mais tarde, tornou-se seu colega na universidade. (ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, [20-?], não p.).	- Magistério na Escola Normal, em Curitiba, Paraná; Possivelmente foi engenheiro, uma vez que atuou como professor de engenharia na Universidade do Paraná (UP). (Inserção da autora); - Seminário Presbiteriano, curso superior, em Campinas SP; Era poliglota.	Informações não encontradas.	- Membro da Academia Paranaense de Letras; - Instituto Histórico e Geográfico Paranaense (inserção da autora). Fonte: ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, [20-?], não p.
Anísio Spínola Teixeira	- Formação em colégios jesuítas de	Estados Unidos; Países da Europa;	- Associação Brasileira de Educação; - Signatário do <i>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova</i> (1932);

(Caetité (BA), 1900 – Rio de Janeiro (RJ), 1971).	Caetité e Salvador; - Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro (1922); - <i>Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University</i> , em Nova York, em 1929.	França.	- Universidade do Distrito Federal (UDF); - Conselho Federal de Educação (1962-1968); - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (1952); Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [20-?], não p.
Branca Fialho (Petrópolis (RJ), 1896- Rio de Janeiro (RJ), 1965).	- Recebeu educação privilegiada, com sólida base humanística; - Fisiologista e educadora.	- Países da Europa; - França; - Antiga União Soviética, a convite do Conselho Mundial da Paz.	- Associação Brasileira de Educação; - Instituto Brasil-Estados Unidos; - Associação Brasileira dos Amigos do Povo Espanhol; - Federação de Mulheres do Brasil; Fonte: SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 140.
Armanda Álvaro Alberto (Rio de Janeiro, 1892 – Rio de Janeiro, 1974).	Curso Normal, Colégio Jacobina (1914).	- Uruguai.	- Associação Brasileira de Educação (ABE); - União Feminina do Brasil; - Escola Regional de Meriti; - Comissão de Intercâmbio Intelectual Brasil-Uruguai; Fontes: MIGNOT, 2010; MORAES, 2013.
Francisco Mendes Pimentel (Rio de Janeiro, 1869 – Rio de Janeiro, 1957).	Bacharel em ciências jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo (1889).	Informações não encontradas.	- Universidade de Minas Gerais; - Associação Brasileira de Educação; - Partido Republicano Mineiro; - Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Fonte: PINHEIRO, [20-?].
Francisco Brant (Diamantina (MG), 1866,	Jurista	Informações não encontradas.	- Faculdade de Direito de São Paulo; - Poder judiciário de Diamantina (MG); - Poder judiciário de Teófilo Otoni (MG);

Belo Horizonte (MG), 1957).			- Universidade de Minas Gerais. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, [20-?].
Agnello de Macedo (Data e local de nascimento não encontrados)	Engenheiro	Informações não encontradas.	- Escola de Engenharia de Belo Horizonte (MG). - Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (1928). Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929; O “PAIZ”... O Paiz, 20 abr. 1922, p. 2; VIDA SOCIAL... O Paiz, 9 nov. 1922, p. 4.
João Ladeira de Senna (Data e local de nascimento não encontrados)	Formado em farmácia	Informações não encontradas.	- Universidade de Minas Gerais; - Associação Mineira de Farmacêuticos. Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929.
Roberto de Almeida Cunha (1890 - 1958).	- Internato Salesiano de Cachoeira do Campo, em Minas Gerais; - Colégio dos Jesuítas em Friburgo, Rio de Janeiro; - Diplomou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1914).	Viagens de estudos à Europa.	- Tomou parte em vários congressos, nacionais e internacionais. Fonte: ALMEIDA, Academia Mineira de Medicina, [20-?], não p.
Milton Braga	Professor.	Informações não encontradas.	- Universidade de Minas Gerais. Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929.
Afrânio Peixoto (Lençóis – BA, 1876 – Rio de Janeiro – RJ, 1947).	Diplomou-se médico, em Salvador (BA) em 1897.	- Entre os anos 1905 e 1906 viajou por diversos países europeus, visitando institutos de pesquisa para aperfeiçoamento de seus estudos: França, Inglaterra, Bélgica, Holanda, Itália,	- Comissão de regulamentação do decreto de Profilaxia Rural e elaboração de um código sanitário (1917); - Comissão Julgadora do Manual de Educação Moral e Cívica e do Catecismo Cívico (1918); - Comissão responsável pelo lançamento da Revista Jurídica da então Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (1933);

		Suíça, Áustria, Alemanha, Espanha e Portugal, Escócia; Bélgica; - Entre os anos de 1910 e 1911, realizou diversas viagens: Itália, Sicília, Grécia, Egito, Palestina, Síria, Ásia Menor, Turquia, Romênia, Hungria e países da Europa Central; - Estados Unidos (1934); - Em 1935, viajou à Europa para contratar alguns professores para a UDF.	- Colaborou com a promulgação da primeira reforma orgânica da Escola Normal, promulgada pelo decreto nº 1.059, de 14 de fevereiro de 1916; - Inaugurou, em Lisboa, o Instituto Luso-Brasileiro de Alta Cultura (1935); - Participou da Liga Brasileira de Higiene Mental (1922); - Membro Academia Nacional de Medicina (1903); - Delegado do Governo brasileiro no Segundo Congresso Médico Latino-Americano, Buenos Aires (1904); - Membro da Conferência Sanitária Internacional, Rio de Janeiro (1904); - Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1919); - Membro fundador da Academia Brasileira de Filologia (1944); - Membro da Associação Brasileira de Educação (ABE); - Membro da Academia Brasileira de Letras, 1911; - Membro da Academia de Letras da Bahia (1917); - Signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.; FONSECA, [20-?].
Benedito Martins Napoleão do Rêgo (União (PI), 1903 – Rio de Janeiro (RJ), 1981). Originário de família rica e influente.	Bacharel em ciências jurídicas	Informações não encontradas.	- Liceu Piauiense; - Faculdade de Direito do Piauí; - Associação Brasileira de Educação; - Departamento Jurídico do Banco do Brasil.; - Casa da Moeda; - Administração pública do Piauí; - Academia Piauiense de Letras. Fonte: SOARES, 2014.

Djacir Menezes (Maranguape (CE), 1907 - Rio de Janeiro (RJ), 1996).	Bacharel em ciências jurídicas	- Argentina; - Bolívia; - México; - Estados Unidos.	- Faculdade de Direito do Ceará; - Faculdade de Ciências Econômicas dos Ceará. - Universidade do Brasil; - Colégio Militar de Fortaleza; - Academia de Comércio do Ceará; - Instituto Argentino-Brasileiro de Cultura (Buenos Aires, Argentina); - Instituto Cultural Bolívia-Brasil, La Paz, Bolívia); - Universidade Nacional Autônoma do México; - Conselho Federal de Cultura, do <i>The National Geographic Society</i> (EUA); - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Honrarias: - Medalha do Mérito Cultural da Universidade Federal do Ceará; - Medalha Sylvio Romero da Prefeitura do Distrito Federal; - Medalha Homenagem ao Professor do Ano, do <i>Correio da Manhã</i>; - Medalha do Cinquentenário da Proclamação da República; - Medalha do Centenário do Paraná. Fonte: INSTITUTO DO CEARÁ, [20-?].
Hermes Lima (Brumado (BA), 1902 – Rio de Janeiro (RJ), 1978).	Bacharel em ciências jurídicas	Informações não encontradas.	- Signatário do Manifesto dos Pioneiros; - Faculdade de Direito da Bahia; - Faculdade de Direito de São Paulo; - Instituto de Educação Caetano de Campos; - Universidade Federal do Rio de Janeiro; - Universidade do Distrito Federal (UDF); - Universidade do Brasil (UB), 1959; - Assembléia Geral das Nações Unidas.

			Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.
Luiz de Aguiar Costa Pinto (Salvador (BA), 1920 – Salvador (BA), 2002).	Diplomou-se em Ciências sociais	Informações não encontradas.	- Universidade do Brasil; - Unesco; - Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais; - <i>International Sociological Association</i> ; - Centro de Estudos Sociais e da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia. Fonte: SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, [20-?], não p.
Gustavo Lessa (Diamantina (MG), 1888 – 1962)	Diplomou-se médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.	Estados Unidos (inserção da autora).	- Faculdade de medicina do Rio de Janeiro; - Associação Brasileira de Educação; - Assumiu diferentes cargos na administração pública; - Instituto de Pesquisas Educacionais; - Departamento Nacional da Criança; - Diretor executivo da Fundação Getúlio Vargas. Fonte: MUNAKATA, 2004.
Paschoal Lemme (Rio de Janeiro, 1904 - 1997)	Professor Primário formado pela Escola Normal do Distrito Federal; Cursou engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Abandonou o no terceiro ano para dedicar-se ao magistério	Informações não encontradas.	- Escola rural mista, em Pedra de Guaratiba; - Técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde; - Colaborador nas reformas do ensino das gestões de Fernando de Azevedo (1928-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935); - Cursos noturnos supletivos da União Trabalhista; - Equipe de Lourenço Filho na organização do Instituto Nacional de Estudos pedagógicos. - Museu Nacional; - Instituto Nacional de Cinema Educativo. Fonte: LEMME, 2004.

Ernesto de Souza Campos (Campinas (SP), 1882 – São Paulo (SP), 1970).	Diplomou-se engenheiro em 1906; Diplomou-se médico em 1918.	- França - Estados Unidos da América.	- Universidade de São Paulo; - Ministério da Educação e Saúde; - Faculdade de medicina da USP; - Instituto Butantã; - Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo; - Academia Paulista de Letras. Títulos: - Diretor e de Professor Honorário nas universidades de São Paulo, Bahia, Pernambuco, Paraná e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; - Grande Oficial da Ordem de Mérito Nacional, da Legião de Honra da França e de outras diferentes ordens nacionais e estrangeiras. Fonte: IFSC/USP, 5 ago. 2016.
Mauricio Joppert da Silva (Rio de Janeiro, 1890 – Rio de Janeiro, 1985).	Engenheiro pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro.	Informações não encontradas.	- Departamento Nacional de Estradas de Rodagem; - Departamento Nacional de Portos; - Academia Brasileira de Ciências; - Clube de Engenharia do Rio de Janeiro; - Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura da 5ª Região, Rio de Janeiro; - Escola Politécnica do Rio de Janeiro; - Ministério dos Transportes. - Câmara Legislativa. Fonte: BRASIL, Câmara Legislativa, [20-?].
Rômulo Almeida (Salvador (BA), 1914 – Belo Horizonte (MG), 1988).	Direito pela Faculdade de Direito da Bahia.	Informações não encontradas.	- Faculdade de Direito da Bahia; - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia; - Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica; - Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas; - Conselho Consultivo da Companhia Hidroelétrica do São Francisco;

			- Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro; - Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia; - Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica; - Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas; - Departamento de Geografia e Estatística do Território do Acre; - Confederação Nacional da Indústria; - Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); - Gabinete Civil da Presidência da República; - Superintendência da Moeda e do Crédito; - Deputado federal pela Bahia, eleito em 1954. Fonte: INTÉRPRETES DO BRASIL, [20-?].

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes biográficas dos intelectuais.

APÊNDICE 2 – PRODUÇÃO INTELECTUAL, ATUAÇÃO PROFISSIONAL E CARGOS DOS INTELECTUAIS ENVOLVIDOS NOS DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR (1927-1950)

Intelectual	Produção intelectual	Atuação profissional e cargos
Álvaro Ozório de Almeida (Porto Alegre, 1882 – Rio de Janeiro, 1952). Médico	Coletânea de trabalhos científicos (1916); - Soro Lipase, 1905; - Estudos sobre o timbó. Brasil Médico, 1908; - Do duodeno no diabetes. Brasil Médico, 1909; - O sal nacional e a preparação do charque. A Lavoura, 1917; - O calor e a respiração das sementes. Boletim da Sociedade Nacional de Agricultura, 1917; - O problema da conservação dos cereais. A Lavoura, 1918; - O problema fisiológico do uso do café, 1927; - Sobre a concentração da uréia, 1927; - Processo para captação e armazenamento da energia solar, 1927; - Aproveitamento da energia térmica dos raios solares, 1927; - Nova técnica para o estudo do equilíbrio entre a água, os sais e as substâncias orgânicas nos animais, 1928; - Emprego do metabolismo basal no diagnóstico dos estados tireóideos, 1922; - Secreção interna antitóxica do rim, 1928; - Emprego do oxigênio em alta pressão no tratamento do câncer, 1934; - A cinerradioterapia, 1937; - Nova técnica de aplicação dos raios X em terapêutica, 1937; - Tratamento da lepra pelo oxigênio sob pressão (Com a	- Pesquisador no Instituto Pasteur, em Paris (1906); - Pesquisador em laboratório próprio (Laboratório dos irmãos Ozório de Almeida); - Fundador do Laboratório Irmãos Ozório de Almeida; - Docente na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1911). - Diretor da Inspetoria Geral de Higiene e Saúde Pública, do Rio de Janeiro; - Chefe do serviço de instrução técnica e profissional do Lloyd Brasileiro (1918); - Catedrático de Fisiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1925); - Presidente da seção de biologia da Academia Brasileira de Ciências (1925); - Presidente da ABE (1926 e 1927).

	colaboração de Eduardo Rabello), 1937; - <i>The nature of surgical shock and Henderson's theory of acapnia. Journal of the American Medical Association</i>, 1918; - <i>Le métabolisme minimum et le métabolisme basal de l'homme tropical de race blanche. Contribution à l'étude de l'acclimatation et de la loi des surfaces de Rubner-Richet. Journal de Physiologie et Pathologie Générale</i>, 1919; - <i>Action du système nerveux central sur le métabolisme des animaux curarisés. Comptes Rendus de la Société de Biologie</i>, 1926; - <i>Recherche de la véritable cause de l'urémie. Société de Biologie</i>, 1928; - <i>L'excitation des nerfs sciatiques produit une augmentation du métabolisme chez des animaux curarisés. (Com a colaboração de Branca A. Fialho). Comptes Rendus de la Société de Biologie</i>, 1928; - <i>Essai du traitement de la lèpre par l'oxygène sous pression. (Com a colaboração de Eduardo Rabello). International Journal of Leprosy</i>, 1938; - <i>Essai de traitement de la lèpre par l'oxygène sous pressions. (Com a colaboração de Eduardo Rabello). Bulletin de la Société Française de Dermatologie et Syphiligraphie</i>, 1938. Entre outros.	Fonte: FONSECA, [20-?].
Ferdinando Labouriau (Niterói, RJ, 1893 – Rio de Janeiro, 1928). Engenheiro	- A margem da organização nacional, 1926; - Curso abreviado de siderurgia, 1928; - Artigos em revistas técnicas e em jornais. (Inserções da autora).	- Professor substituto da Seção de Mineralogia e Metalurgia; - Professor catedrático de Metalurgia; - Jornalista em <i>O Jornal</i> e <i>Correio da Manhã</i>; - Diretor do jornal <i>Imparcial</i>.

		Fonte: ABE, Galeria de Presidentes, [20-?], não p.
Tobias Moscoso (1879 - 1928). Engenheiro	- Introdução à teoria da relatividade, 1922; - Artigos para o jornal <i>O Dia</i>.	- Docente na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, na cadeira de contabilidade; - Diretor da Escola Politécnica; - Professor convidado na Universidade do Chile. Fonte: OS COMPANHEIROS... A Manhã, 1 -2 jan. 1949, p. 9.
Amoroso Costa (Rio de Janeiro, 1885 - Rio de Janeiro, 1928). Engenheiro	- Teoria da relatividade de Einstein, <i>O Jornal</i> (1919); - Pela ciência pura, em 1923; - Um problema sobre a Catenária, 1916; - Determinação do Azimuth por alturas iguais de duas estrelas, 1917; - Otto de Alencar, 1918; - Teorema de cálculo integral, 1918; - Teoria dos integradores de esferas, 1918; - A evidência em matemática, 1919; - A filosofia matemática de Poincaré, 1919; - Refração através de superfícies esféricas, 1920; - Alguns pontos da teoria das series divergentes, 1920; - A margem da teoria de Einstein, 1922; - Emile Borel, 1922; - O problema da ciência, 1922; - Kant e as ciências exatas, 1924; - À propôs d'une note de M. Borel. <i>Comptes rendus de</i>	- Professor catedrático na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nas cadeiras de Trigonometria Esférica, Astronomia Teórica e Prática de Geodesia.

	<i>l'Académie des Sciences</i>, Paris, FR, 1922; - Teoria dos erros, 1914; - O ensino da astronomia na Escola Politécnica, 1930 (pós-morte); - Densidade média, centro de gravidade e gravitação newtoniana em um universo de massa infinita, 1929 (pós-morte); - As ideias fundamentais da Matemática 1929 (pós-morte).	Fonte: RIBEIRO, 2015.
Roquette Pinto (Rio de Janeiro, 1884 – Rio de Janeiro, 1954). Médico	- Nota sobre os índios nhambiquaras do Brasil Central (1912); - Livro Rondônia, 1917; - O exercício da medicina entre os indígenas da América (1906); - Excursão à região das Lagoas do Rio Grande do Sul (1912); - Guia de antropologia (1915); - História natural dos pequeninos (infantil, 1916); - Elementos de mineralogia (1918); - Conceito atual da vida (1920); - Seixos rolados. Estudos Brasileiros (1927); - Glória sem rumor (1928); - Ensaio de antropologia brasileira (1933); - Samambaia, contos (1934); - Ensaio brasileiro (1941); - Além de grande número de trabalhos científicos e conferências publicados de 1908 a 1926, em diferentes revistas e jornais.	- Professor assistente de Antropologia no Museu Nacional (1906); - Professor de História Natural na Escola Normal do Distrito Federal (RJ) em 1916; - Professor de Fisiologia na Universidade Nacional de Assunção em 1920; - Diretor do Museu Nacional (1926-1935); - Fundador da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923); - Fundador do Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937); - Fundador da Revista Nacional de Educação (1932); - Um dos fundadores do Partido Socialista Brasileiro (PSB), em 1947. Fonte: CARNEIRO, [20-?].
Vicente Licínio Cardoso	- Filosofia da arte (1918).	- Engenheiro da prefeitura do Distrito Federal em 1913;

(Rio de Janeiro, 1889 – Rio de Janeiro, 1931). Engenheiro	Vários livros sobre questões políticas e sociais, entre eles: - Pensamentos brasileiros (1924); - Vultos e idéias (1924); - Figuras e conceitos (1925); - Afirmções e comentários (1925). Obras lançadas postumamente: - À margem da história do Brasil (1933); - Maracás (1934); - Pensamento americano (1937).	- Prefeito no município de São Gonçalo (RJ) (1916); - Docente na cadeira de Arquitetura Civil – Higiene dos Edifícios – Saneamento das Cidades. - Subdiretor técnico da Instrução do Distrito Federal, 1928; - Presidente da Associação Brasileira de Educação, 1928-1929. - Sócio fundador da Associação Brasileira de Educação Fonte: MAIA, 2005.
Ignácio Manuel Azevedo do Amaral (Rio de Janeiro, 1883 – Rio de Janeiro, 1950).	Publicou: - Artigos em publicações especializadas. Postumamente: Reminiscências (1958).	- Oficial de Marinha. - Livre-docente da cadeira de Geometria e Cálculo Infinitesimal na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1912); - Professor de Matemática no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (1914); - Docente na Escola Normal do Rio de Janeiro, 1916; - Diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro de 1917 a 1920; - Professor catedrático da cadeira de Termodinâmica, Caldeiras e Combustíveis da Escola Naval, 1922; - Membro fundador da Academia Brasileira de Ciências; - Professor catedrático da cadeira de Balística, 1923; - Chefe do Departamento de Artilharia, 1924; - Fiscal do Governo Federal na Escola de Marinha Mercante, 1925- 1930; - Presidente do Instituto Técnico Naval, 1925-1935; - Professor catedrático da cadeira de Geometria Analítica e Cálculo Infinitesimal na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, 1926;

		- Diretor do Escritório do Plano da Universidade do Brasil 1935; - Reitor da Universidade do Brasil de 1945 a 1948 e o responsável pela implantação da sua autonomia universitária. Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Raul Leitão da Cunha (Rio de Janeiro, 1881 – Rio de Janeiro, 1947). Médico	- Anatomia patológica da paralisia geral, 1910; - Lições de microbiologia geral, 1911; - A sífilis, eleitora máxima, 1920; - A instrução no Brasil, 1920; - Estrutura e operabilidade dos blastomas, 1926; - Tratamento de anatomia patológica, 1928; - A Crise atual do ensino no Brasil, 1928.	- Professor Catedrático da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro na cadeira de Bacteriologia, 1908; - Diretor do Serviço Anatomopatológico do Hospital Nacional de Alienados de 1905 a 1907; - Diretor dos Serviços Sanitários do Rio de Janeiro, assessorando Carlos Chagas, 1920; - Delegado geral de exames do curso secundário, 1926 a 1929; - Vereador pelo Distrito Federal, 1928-1930; - Reitor da Universidade do Brasil durante o Estado Novo (1937-1945); - Diretor da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, 1940; - Ministro da Educação e Saúde, em substituição a Gustavo Capanema (De 30/10/1945 a 31/01/ 1946), durante o governo de José Linhares, que se seguiu à deposição de Getúlio Vargas e à desintegração do Estado Novo. Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Levi Carneiro (Niterói, RJ, 1882 – Rio de Janeiro, 1971). Jurista	- A nova legislação da infância, 1930; - Federalismo e judicialismo, 1930; - Conferências sobre a Constituição, 1937; - O livro de um advogado, 1943; - Na Academia, 1943; - O direito internacional e a democracia, 1945; - Pareceres do consultor-geral da República, 3 vols., 1954; - Discursos e conferências, 1954;	- Presidente do Instituto dos Advogados do Brasil, de 1921 a 1929; - Diretor e vice-presidente da Caixa Econômica do Rio de Janeiro, de 1927 a 1928; - Presidente do Instituto Cultural Brasil Uruguai; - Presidente do Instituto Brasil Estados Unidos; - Vice-presidente do Centro Cultural Brasil-França; - Vice-presidente do Instituto Brasil Polônia;

	- Dois arautos da democracia: Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, 1954; - Uma experiência de parlamentarismo, 1965; - Em defesa de Rui Barbosa, 1967; - Pareceres do consultor jurídico do Ministério das Relações Exteriores, 1967. (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS [20-?]).	- Juiz suplente do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral; - Presidente da Associação Brasileira de Educação (1924 e 1925); - Presidente do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura, órgão vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Fonte: PECHMAN, [20-?]; ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS [20-?].
Lourenço Filho (Porto Ferreira (SP), 1897 – Rio de Janeiro (RJ), 1970). Jurista	- Introdução ao Estudo da Escola Nova (1930); - Escreveu livros e artigos de referência nos campos da psicologia e da educação: - Testes ABC (1933); - <i>La pensée de Ribot dans la psychologie sud-américaine</i> (1939); - Psicologia educacional (1955/56); Tendências da educação brasileira (1940); - A psicologia a serviço da educação (1943); - A psicologia no Brasil (1955); - A orientação profissional e as carreiras liberais (1963); - A psicologia no Brasil nos últimos 25 anos (1969); - Traduziu, para o português, obras de E. Durkheim (Educação e Sociologia), de Binet e Simon (Testes para a medida da inteligência) e de Léon Walther (Tecno-psicologia do trabalho industrial). (LOURENÇO... 1997, 2012, não p.).	- Professor primário em Porto Ferreira (SP), em 1915; - Professor de Educação Cívica e Pedagogia na Escola Normal Primária de São Paulo (1920); - Professor de Psicologia e Pedagogia, na Escola Normal de Piracicaba (1921); - Professor de Psicologia Educacional na USP (1934); - Professor de Psicologia Educacional na Universidade do Distrito Federal (1935); - Professor de Psicologia Educacional na Universidade do Brasil (1937). - Organizou o ensino público do Ceará, onde criou um laboratório de psicologia (1920); - Organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos (a partir de 1926); - Reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo; - Criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931); - Organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946); - Fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944); - Estimulou a criação do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP); - Dirigiu durante vários anos os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica. Fonte: LOURENÇO... 1997, 2012, não p.

José Augusto Bezerra de Medeiros (Caicó (RN), 1884 – Rio de Janeiro (RJ), 1971). Jurista	Publicou os livros: - Pela educação nacional, 1918; - Eduquemo-nos, 1922; - Aos homens de bem, 1928; - A representação profissional nas democracias; - O anteprojeto da Constituição em face da democracia, 1934; - Por que sou parlamentarista, 1936; - Famílias seridoenses, 1940; - O sal e o algodão na economia potiguar, 1946; - Seridó, 1954; - A Federação Mundial, 1954; - Amaro Cavalcanti, 1956; - O Conselho Nacional de Economia, 1956; - A região do Seridó, 1961; - Presidencialismo versus parlamentarismo, 1962.	- Professor de História Geral e do Brasil; - Inspetor Federal junto ao Colégio Abílio, RJ (1907); - Professor de Geografia (1908); - Diretor do Ateneu Norte-rio-grandense (1910); - Presidente do VIII Congresso Brasileiro de Educação; - Presidente da ABE; - Deputado estadual (RN); - Deputado federal; - Procurador da República (seção do RN); - Juiz de Direito da Câmara de Caicó (1911); - Chefe de polícia no RN (1912); - Deputado à Assembleia Legislativa do Estado (1915); - Deputado federal em três legislaturas seguidas, tendo pertencido a comissões e ocupado a primeira secretaria e a segunda vice-presidência da Câmara; - Governador de estado, de 1924 a 1927; - Senador, de 1928 a 1930; - Deputado federal de 1935 a 1937, de 1946 a 1950 e de 1951 a 1954; - Presidente da Cia. América Fabril; - Presidente da Associação Comercial do RJ, da Federação das Associações Comerciais do Brasil e da Federação das Câmaras de Comércio Exterior no Brasil. Fonte: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO, [20-?], não p.
Frota Pessoa (Sobral (CE), 1875 – Rio de Janeiro (RJ), 1951). Jurista	- Diversos escritos sobre o campo educacional desde 1916, estendendo a sua produção nessa temática até 1948; - Escreveu artigos na coluna Educação e Ensino, do <i>Jornal do Brasil</i>.	Professor particular de Matemática; - Trabalhou no Serviço de Recenseamento da Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro; - Advogado entre os anos 1905 e 1911; - Como jornalista, tornou-se redator dos jornais: <i>O Comércio</i>; <i>A Gazeta de Notícias</i>;

		<i>O País; Folha da Tarde; Diário de Notícias e Jornal do Brasil;</i> - Colaborador dos jornais: <i>O Porvir, Jornal do Commercio</i> (Rio de Janeiro) e <i>Revista do Brasil</i> (São Paulo); - Secretário Geral da Instrução Pública (1916); - Subdiretor da Instrução Pública na Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1916. Fonte: VIEIRA, 2010.
Lysimaco Ferreira da Costa (Curitiba, PR, 1883 – 1941) Engenheiro	Informações não encontradas.	- Professor catedrático de Física e Química do Ginásio Paranaense; - Professor catedrático de Química Inorgânica, Descritiva e Analítica do Curso de Engenharia Civil da Universidade do Paraná; - Professor catedrático de Mineralogia e Geologia do curso de Engenharia Civil da Universidade do Paraná; - Diretor da Escola Agrônômica do Paraná (1918); - Diretor do Ginásio Paranaense e Escola Normal (1920); - Fundou na Escola Agrônômica o Patronato Agrícola. - Diretor Geral da Instrução Pública (1925); - Diretor da Caixa Econômica Federal do Paraná (1941). Fonte: MEMORIAL Lysimaco Ferreira da Costa, [1992?], não p.
Antônio Sampaio Doria (Belo Monte (AL), 1883 – São Paulo (SP), 1964). Jurista	- Educação Moral e Educação Econômica, (citada por Lourenço Filho como uma obra de importância histórica, no que se refere a suas concepções pedagógicas); - Princípios de pedagogia (1914); - Ensaios (1915); - Psicologia e educação (1915); - Series Livros didáticos (1915), da Biblioteca Pedagógica	- Professor, enquanto fazia o curso superior, na Escola de Comércio Álvares Penteado e no Colégio Macedo Soares; - Depois de formado, dedicou-se à advocacia e à docência; - Professor de Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária de São Paulo (1914); - Diretor-geral de Instrução Pública (1920); - Professor catedrático de Direito Internacional Privado, da Faculdade de Direito da USP;

	Brasileira, dirigida por Fernando de Azevedo; - Como se ensina e como se aprende a língua (1923); - O que o cidadão deve saber (1923), um manual de Educação Cívica (LIMA, 2019).	Por divergir das orientações impostas pelo governo ditatorial de Vargas, Sampaio Dória foi afastado, em janeiro de 1939, da Faculdade de Direito da USP. Em 1941, foi reintegrado à sua cátedra. - Procurador-regional do Tribunal Eleitoral de São Paulo (1934 a 1937); - Juiz do Tribunal Superior Eleitoral (1945); - Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, no governo do presidente José Linhares (1945), que assumiu após a deposição de Getúlio Vargas. (inserção da autora). Fonte: MARTINO, 2006.
Arthur Alexandre Moses (Rio de Janeiro (antigo Estado da Guanabara), 1886 – Rio de Janeiro (RJ), 1967). Médico	- Publicou vários trabalhos, nacionais e internacionais; - Do diagnóstico de moléstias infectuosas pela reação de Bordet Gergou (1909); - Técnicas e modificações da reação de Wassermann (1913); - Prophylaxia da aneylostomose e do impaludismo pelo tratamento (1917).	- Médico assistente no Instituto Oswaldo Cruz (1909 a 1917); - Professor livre-docente da cadeira de Microbiologia da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; - Médico adjunto do serviço clínico no Hospital da Santa Casa de Misericórdia; - Chefe do serviço veterinário do Ministério da Agricultura (1917 a 1921); - Diretor do Instituto Experimental de Veterinária (1921 a 1933); - Assistente do chefe do Instituto de Biologia Animal a partir de 1933; - Presidente da Seção de Ciências Aplicadas à Medicina, da Academia Nacional de Medicina, de 1937 a 1938 e de 1942 a 1943; - Presidente Emérito da Academia Brasileira de Ciências (1956); - Presidente da Associação Brasileira de Educação (1929, 1930 e 1938). Fonte: ACADEMIA NACIONAL DE MEDICINA, [20-?], não p.
Isaias Alves (1888-1968). Jurista	- Os testes e a reorganização escolar (1930); - Teste Individual de Inteligência (1932); - Matas do Sertão de Baixo (1967).	- Professor primário no Ginásio Ypiranga (1905); - Diretor do Ginásio Ypiranga (1911); - Professor secundário no Ginásio da Bahia;

		- Professor de Psicologia Educacional da Escola Normal da Bahia (1931); - Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia (1931); - Subdiretor técnico da Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (A convite de Anísio Teixeira, então diretor geral da Instrução Pública); - Chefe do Serviço de Testes e Escalas do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932 e 1934); - Funções técnicas no Departamento Nacional de Educação (1934 a 1938); - Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1938 e 1942); - Professor catedrático da Faculdade de Filosofia da Bahia (1941 a 1958). Fonte: RABELO, 2018.
Paulo Ottoni de Castro Maya ([cerca de 1898] – 1928) Engenheiro	- Diversas conferências, entrevistas e artigos publicados em jornais; - Escreveu livros sobre questões econômicas e sociais.	- Sócio proprietário da Companhia Carioca Industrial, fundada em 1925; - Colaborador de <i>O Jornal</i>. Fonte: UMA TRAGÉDIA... <i>Gazeta de Notícias</i> (RJ), 4 dez. 1928, p. 10.
Raul Jobim Bittencourt (Porto Alegre (RS), 1902 — Rio de Janeiro (RJ), 1985). Médico	- Novos horizontes da psiquiatria (1924); - Psicologia dos delírios (tese, 1925); - Medicina de Estado (1931), - O esforço histórico da educação brasileira (1945); - O pensamento brasileiro sobre o problema social (1945); - A filosofia da educação nos quadros dos estudos pedagógicos (1947); - Ciência nova para a era nova (1948), entre outras obras.	- Professor de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Medicina de Porto Alegre. (1925); - Professor de Literatura na Escola Normal de Porto Alegre (1927 e 1928); - Deputado pelo Rio Grande do Sul, na legenda do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), em 1929; - Secretário do Ministro da Educação e Saúde Pública, Belisário Penna, (1931). (Com a instalação do governo provisório de Getúlio Vargas, Raul Bittencourt consolidou sua atuação política nas áreas de educação e saúde); - Professor catedrático de Clínica Psiquiátrica da Faculdade de Ciências Médicas do Rio de Janeiro (1935); - Vice-presidência da Liga Brasileira de Higiene Mental (1936); - Fundou o Educandário Rui Barbosa (1938);

		- Professor catedrático de História na Universidade do Distrito Federal; - Professor de Psicologia e Filosofia no Colégio Andrews; - Professor de História e Filosofia da Educação na Universidade do Brasil (1939); - Professor na Faculdade de Ciências Econômicas (1945); - Presidente da Associação Brasileira de Educação (1945); - Reitor interino da Universidade do Brasil (1965); Fonte: CPDOC/FGV, [20-?].
Corlumbo Ferreira Professor normalista	Paraiso verde (1929).	- Professor normalista (1926); - Professor de Português, História Universal e História Do Brasil, no Instituto Anchieta (ES) (1927); - Inspetor escolar dos municípios de Vianna (ES), Domingos Martins (ES), Alfredo Chaves (ES); - Professor do Ginásio do Espírito Santo (1928); Jornalista colaborador no <i>Jornal Diario da Manhã</i> (ES), 1931; - Inspetor escolar no estado do Espírito Santo, no governo de Aristeu Borges Aguiar (1928 – 1930). Fontes: DIARIO DA MANHÃ: Órgão do Partido Construtor (ES), 18 jul. 1927; DIARIO DA MANHÃ: Órgão do Partido Construtor (ES), 6 fev. 1929.
Azevedo Sodré (Maricá, RJ, 1864 – Petrópolis, RJ, 1929). Médico	Suas publicações versam, em linhas gerais, sobre assuntos médicos, de educação e de política sanitária, entre as quais destacam-se: - Febre Amarela, em coautoria com Miguel Couto, presente no Tratado de Medicina Austríaca (1891); - Os artigos Disenteria e Beri-beri, da enciclopédia <i>Twentieth Century Practice of Medicine</i> (1893, 20 v.);	- Médico no Hospital da Beneficência Portuguesa e no Hospital da Misericórdia; - Professor adjunto nas cátedras de Patologia Interna e Clínica Médica; - Professor de Medicina Pública, na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (1895); - Diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1911); - Secretário do Instituto Sanitário Federal (1892);

	- Convênio sanitário internacional (1904); - O artigo <i>Fièvre jaune</i>, para o <i>Nouveau Traité de Médecine</i> (1920); - Trabalhos parlamentares (1920-1925, 3); - O problema da educação nacional (1926).	- Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1915); - Prefeito interino do Distrito Federal, nomeado para suceder o Prefeito Rivadávia Correia (1914-1916); - Deputado federal por dois mandatos consecutivos; - Vice-presidente da Sociedade de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro, em 1893; - Presidente da Academia Nacional de Medicina, em 1905; - Fundador e redator de <i>O Brasil-Médico</i>, revista de publicação semanal; - Cofundador da Sociedade dos Internos dos Hospitais, órgão consultivo do governo brasileiro acerca de questões médicas; - Atuou ao lado de Oswaldo Cruz – quando juntos representaram o governo brasileiro na comissão para a negociação de um convênio sanitário com a Argentina, o Paraguai e o Uruguai – e do médico Miguel Couto – nos estudos sobre a febre amarela; - Contribuiu com reformas na área de educação, elaborando projetos para reestruturar o ensino superior brasileiro; - Fundou e dirigiu a Companhia de Seguros de Vida Equitativa dos Estados Unidos do Brasil. Fonte: VILELA, [20-?], não p.
Fernando Luís Osório Filho (Bagé (RS), 1886 — Cassiano (RS), 1939). Jurista	Informações não encontradas.	- Professor do Ginásio Pelotense; - Professor catedrático de Teoria Geral do Direito da Faculdade de Direito de Pelotas (RS); - Diretor da Academia de Comércio de Pelotas; - Diretor da Escola de Artes e Ofícios de Pelotas; - Presidente da Biblioteca Pública Pelotense. Fonte: ACADEMIA RIOGRANDENSE DE LETRAS, [20-?], não p.
Fernando de Azevedo	- Da educação física, seguido de <i>Antinous Estudo de cultura</i>	- Professor de Latim e Psicologia no Ginásio do Estado em Belo Horizonte;

(Gonçalo do Sapucaí (MG), 1894 – São Paulo (SP), 1974). Jurista	atlética e A evolução do esporte no Brasil (1920); - No tempo de Petrônio (1923); - Ensaios (1924); - Jardins de Salústio (1924); - Páginas latinas, ensaios (1927); - Máscaras e retratos. Estudos críticos e literários sobre escritores e poetas do Brasil (1929); - A reconstrução educacional no Brasil (1932); - A educação na encruzilhada. Problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo (1926); - Novos caminhos e novos fins. A nova política da educação no Brasil (1935); - A educação e seus problemas, 2 v. (1937); - Princípios de sociologia, 8 ed. (1958); - Sociologia educacional, 5 ed. (1958); - Canaviais e engenhos na vida política do Brasil. Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar (1948); - Um trem corre para o oeste. Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional, 2 ed. (1958); - A cultura brasileira, 3 v. (1943); - Na batalha do humanismo. Aspirações, problemas e perspectivas. 2 ed. (1958); - A educação entre dois mundos. Problemas, perspectivas e orientações (1958); - Figuras do meu convívio, ensaios (1961);	- Professor de Latim e Literatura na Escola Normal de São Paulo; - Professor de Sociologia Educacional no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; - Professor catedrático do Departamento de Sociologia; - Professor de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; - Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-1930); - Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); - Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-1942); - Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); - Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-1961); - Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); - Redator e crítico literário de <i>O Estado de São Paulo</i> (1923-1926); - Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); - Fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira (1931); - Diretor da Biblioteca Pedagógica Brasileira por 15 anos; - Redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932; - Presidente da Associação Brasileira de Educação (1938); - Presidente da VIII Conferência Mundial de Educação que deveria realizar-se no Rio de Janeiro; - Promoveu reformas educacionais no Distrito Federal e em São Paulo;

	- A cidade e o campo na civilização industrial (1962); - Outros ensaios (1962); - História da minha vida, memórias (1971).	- Vice-presidente da <i>International Sociological Association</i> (1950-1953); - Um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Sociologia, da qual foi presidente, desde sua fundação (1935) até 1960; - Presidente da Associação Brasileira de Escritores (seção de São Paulo). Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2017, não p.
Antônio Carneiro Leão (Recife (PE), 1887 – Rio de Janeiro (RJ), 1966). Jurista	- Educação, 1909; - O Brasil e a educação popular, 1917; - Problemas de educação, 1919; - São Paulo em 1920, 1920; - Os deveres das novas gerações brasileiras, 1923; - O ensino na capital do Brasil, 1926; - Palavras de fé, 1928; - A organização da educação em Pernambuco, 1929; - Discursos e conferências, 1933; - O ensino das línguas vivas, 1935; - Tendências e diretrizes da escola secundária, 1936; - Introdução à administração escolar, 1939; - A sociedade rural, seus problemas e sua educação, 1940; - Fundamentos de sociologia, 1940; - Ideais e preocupações de uma época, 1942; - Planejar e agir, 1943; - O sentido da evolução cultural do Brasil, 1946;	- Professor de Filosofia; - Professor de Administração Escolar e Educação Comparada na Faculdade Nacional de Filosofia; - Professor de Administração da Escola do Instituto de Educação do Distrito Federal; - Professor visitante e conferencista em universidades dos Estados Unidos, França, Uruguai e Argentina e professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil; - Diretor Geral da Instrução Pública no Rio de Janeiro (1922 a 1926); - Fundador da Escola Portugal (1924); - Fundador de 20 escolas com os nomes das 20 repúblicas americanas, no Rio de Janeiro (1923 e 1926); - Promoveu reformas educacionais no Estado de Pernambuco (1928); - Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco (1929-1930); - Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal na administração Anísio Teixeira (1934); - Criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil; - Colaborador de jornais de Recife, Rio de Janeiro e São Paulo;

	- Adolescência, seus problemas e sua educação, 1950; - Nabuco e Junqueiro, 1953; - Panorama sociológico do Brasil, 1958; - O culto da ação em Verhaeren, 1958; - Victor Hugo no Brasil, 1960.	- Colaborador de revistas especializadas em educação e sociologia; - Fundador e diretor de <i>O Economista</i> (1920 a 1927); - Redator de Autores e Livros, suplemento literário de <i>A Manhã</i>; - Oficial da Legião de Honra da França e da Ordem do Leão Branco da Tchecoslováquia. Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.
Ernesto Luiz d'Oliveira (Lapa (PR), 1874 – Rio de Janeiro (RJ), 1938). Possivelmente foi engenheiro, uma vez que atuou como professor de engenharia na Universidade do Paraná (UP).	- Publicou diversas obras literárias e científicas; - Postulado de Euclides Bandeira, Roma; - A Igreja e o Anticristo; - Moinhos de vento; - O ensino público.	- Professor catedrático de Física Experimental e de Engenharia Mecânica; - Secretário de Estado da Agricultura no governo de Carlos Cavalcanti (1913); - Pastor evangélico; - Um dos fundadores da Universidade do Paraná (inserção da autora); - Defendeu o ensino público gratuito; - Propôs ao governo da República a criação, em todas as capitais, de escolas de nível superior. Fonte: ACADEMIA PARANAENSE DE LETRAS, [20-?], não p.
Anísio Spínola Teixeira (Caetité (BA), 1900 – Rio de Janeiro (RJ), 1971). Jurista	- Aspectos americanos de educação (1928); - Educação progressiva (1933); - Em marcha para a democracia (1934); - Educação para a democracia (1953); - A educação e a crise brasileira (1956); - Educação não é privilégio (1957); - Educação é um direito (1968); - Educação no Brasil (1969); - Publicou vários artigos e estudos em diversas revistas e jornais, especialmente, na	- Inspetor geral do Ensino da Bahia (1924); - Diretor da Instrução Pública da Bahia; - Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, no governo do prefeito Pedro Ernesto (1931-1935); - Conduziu importante reforma educacional que o projetou nacionalmente; - Criou a Universidade do Distrito Federal (UDF); - Atividades de mineração, comércio e tradução de livros (1937 e 1945); - Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO (1946), a convite de Julien Huxley; - Secretário de Educação e Saúde da Bahia (1947-1951), a convite de Otávio Mangabeira, governador daquele estado;

	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos a partir de 1952.	- Criador do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, em Salvador, experiência que o projetou internacionalmente (1950); - Atuação no Ministério da Educação (1950); - Secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, transformada por ele em órgão: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (1951); - Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (1952); - Criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE); - Gestor da CAPES e do INEP; - Presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), por duas vezes; - Professor universitário de Administração Escolar na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil (1957); - Professor visitante em universidades americanas (1964); - Um dos mentores da Universidade de Brasília, juntamente com Darcy Ribeiro (1960); - Reitor da Universidade de Brasília (1963); - Consultor da Fundação Getúlio Vargas e retomou suas atividades de - Tradutor e escritor na Editora Nacional; - Participou das discussões da LDB (1961); - Proferiu inúmeras conferências no Brasil e no exterior; - Incentivou a criação de bibliotecas no país. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [20-?], não p.
Branca Fialho (Petrópolis (RJ), 1896- Rio de	- Publicou obras sobre fisiologia de rãs, serpentes, tatus e morcegos;	- Presidente da Associação Brasileira de Educação (de 1934 a 1935 e de 1942 a 1944);

Janeiro (RJ), 1965). Fisiologista e professora	- Publicou A educação secundária no Brasil.	- Presidente da Federação de Mulheres do Brasil, filiada à Federação Internacional de Mulheres; - Organizou, com seu irmão Álvaro Ozório de Almeida, o primeiro centro de fisiologia experimental do Brasil; - Presidente de honra do Congresso Internacional de Educação em Paris (1937); - Presidente da Federação de Mulheres do Brasil (1952 a 1965). Fonte: SCHUMAHER; BRAZIL, 2000. p. 140.
Armanda Álvaro Alberto (Rio de Janeiro, 1892 – Rio de Janeiro, 1974). Professora normalista	Discursos e conferências em congressos.	- Professora no Colégio Jacobina (1917); - Organizou uma escola ao ar livre, para os filhos de pescadores, em Angra dos Reis, baseando-se nos ideais montessorianos de educação (1919); - Criou a Escola Proletária de Meriti, posteriormente nomeada Escola Regional de Meriti, em Duque de Caxias (1921); - Conselho diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE); - Presidente da Seção de Cooperação da Família da ABE; - Liderou o debate sobre a política editorial de livros para crianças; - Promoveu inquéritos sobre leituras; - Coordenou exposições de livros infantis; - Assinou manifestos em favor da melhoria das publicações destinadas às crianças; - Signatária do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); - Presidente da União Feminina do Brasil (1935); Fontes: MIGNOT, 2010; MORAES, 2013.
Francisco Mendes Pimentel (Rio de Janeiro, 1869 – Rio de Janeiro, 1957).	Informações não encontradas.	- Promotor público no município mineiro de Queluz; - Advogado na cidade de Barbacena (MG);

Jurista		- Professor de História no Ginásio Mineiro e de Pedagogia na Escola Normal, em Barbacena (MG); - Deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro (1894), do qual foi um dos fundadores; - Relator da Comissão de Instrução Pública; - Autor do projeto que reorganizou o ensino profissional em Minas Gerais; - Deputado federal por Minas para a legislatura 1897-1899, destacando-se nas discussões referentes à educação; - Advogado em Belo Horizonte (1898); - Professor de Geografia no Ginásio Oficial em Belo Horizonte (1898); - Professor substituto de Direito Criminal da Faculdade Livre de Direito (1899); - Professor catedrático (1901), mantendo-se responsável pela disciplina de Direito Criminal por mais de duas décadas; - Professor de Direito Militar e Regime Penitenciário; - Atuou na criação do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais (1907); - Primeiro-secretário do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais; - Vice-diretor da Faculdade Livre de Direito (1909); - Presidente da Faculdade Livre de Direito (1911), permanecendo no cargo por 19 anos; - Primeiro reitor da Universidade de Minas Gerais (1927). Fonte: PINHEIRO, [20-?].
Francisco Brant (Diamantina (MG), 1866, Belo Horizonte (MG), 1957).	- Em férias, um estudo sobre o Estado de Minas Gerais; - Histórias e tipos; - O poção do Moreira, - Mineração de diamantes em Diamantina;	- Juiz substituto em Diamantina (MG); - Juiz de Direito em Teófilo Otoni (MG); - Professor de Direito Penal; - Professor de Processo Civil e Comercial;

Jurista	- Comentários ao Regulamento dos Correios do Brasil. - Folhas mortas (crônicas); - Colaborou em vários jornais.	- Professor de Direito Constitucional e Processo Civil; - Professor catedrático de Teoria e Prática do Processo Criminal; - Professor catedrático de Direito Penal Comparado. - Reitor da Universidade de Minas Gerais. Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, [20-?].
Agnello de Macedo Engenheiro	Informações não encontradas.	- Engenheiro; - Professor da Escola de Engenharia de Belo Horizonte (MG); - Membro do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (1928). Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929; O "PAIZ"... O Paiz, 20 abr. 1922, p. 2; VIDA SOCIAL... O Paiz, 9 nov. 1922, p. 4.
João Ladeira de Senna Farmacêutico	Informações não encontradas.	Professor da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Belo Horizonte (MG); - Diretor da Faculdade de Farmácia e Odontologia de Belo Horizonte (1926 a 1932 e 1941 a 1944); - Membro do conselho universitário da Universidade de Minas Gerais; - Membro da Associação Mineira de Farmacêuticos; - Vice-presidente e representante do estado de Minas Gerais no Segundo Congresso Brasileiro de Farmácia, realizado na cidade de São Paulo (SP), em 1928. Fontes: GUERREIRO, 2020; SEGUNDO... Correio Paulistano (SP), 11 ago. 1928, p. 1; SEGUNDO... Correio Paulistano (SP), 12 set. 1928, p. 7; ABE, INQUÉRITO, 1929.
Roberto de Almeida Cunha (1890 - 1958). Médico	- Publicou vários trabalhos científicos.	- Trabalhou no Instituto de Manguinhos, sob a supervisão do entomologista Arthur Neiva; - Professor substituto na cadeira de Histologia e Anatomia Patológica (1917); - Professor de Microbiologia da Faculdade de Medicina de Belo Horizonte (1919);

		- Professor titular da cadeira de Microbiologia da Escola de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais; - Professor na Escola de Enfermagem Carlos Chagas; - Diretor da Escola de Odontologia e Farmácia da Universidade de Minas Gerais por dois mandatos; - Vice-reitor da Universidade de Minas Gerais no período (1946 a 1949); - Membro do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (1928) (inserção da autora); - Participou da criação da Universidade de Minas Gerais, por cuja federalização lutou; - Fundou o primeiro laboratório de Análises Clínicas de Belo Horizonte, o <i>Veritas</i> (1920); - Católico praticante, atuava, também, em atividades caritativas; - Exerceu a cátedra durante quarenta anos. Fonte: ALMEIDA, Academia Mineira de Medicina, [20-?], não p.
Milton Braga Professor	Informações não encontradas.	- Provavelmente era professor, visto que fazia parte do corpo docente da Universidade de Minas Gerais, foi um dos membros do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais (UMG), em 1928. Fonte: ABE, INQUÉRITO, 1929.
Afrânio Peixoto (Lençóis – BA, 1876 – Rio de Janeiro – RJ, 1947). Médico	- Epilepsia e crime, 1898; - Elementos de medicina legal (1910); - Elementos de higiene (1913); - Moinhos de vento, sobre a questão do determinismo climático; - A esfinge (1911); - Maria Bonita (1914); - Fruta do mato (1920);	- Médico no interior da Bahia (1898-1899); - Inspetor sanitário, no Rio de Janeiro (1902); - Professor de Clínica Propedêutica na Faculdade de Medicina da Bahia; - Professor de Medicina Legal e Higiene na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1907); - Professor substituto de Medicina Pública na Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (1913);

	- Bugrinha (1922); - As razões do coração (1925); - Uma mulher como as outras (1928); - Sinhazinha (1929); - Poeta e o poema (1921); - Clima e saúde: introdução biogeográfica à civilização brasileira (1938); - Missangas, publicado em 1931; - Eunice ou a Educação da mulher, publicado em 1943. Livro dedicado a Anísio Teixeira. Entre muitos outros trabalhos científicos e literários.	- Professor catedrático de Higiene na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1916); - Professor no curso de Sociologia e o de História das Religiões, ambos na Academia de Altos Estudos, que havia sido fundada no seio do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; - Professor extraordinário de Medicina Legal da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (1932); - Professor do Instituto de Educação (1932), no Rio de Janeiro, cujo primeiro diretor foi Manuel Bergstrom Lourenço Filho; - Professor de Medicina Legal e Criminologia no curso de doutorado da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil (1932) para a qual havia sido nomeado em 1913; - Professor honorário no <i>Instituto de Medicina Legal, Toxicología y Psiquiatria Central de España</i> (Madrid, Espanha) e na <i>Universidad de Madrid</i>, em 1938; - Professor emérito da Universidade do Brasil; - Diretor do Hospital Nacional de Alienados (1904); - Diretor do Serviço Médico-Legal do Distrito Federal; - Diretor da Escola Normal da Capital Federal (1915); - Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1916); - Diretor do Curso de Medicina Pública, em 1917, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, destinado a formar médicos legistas; - Integrou a diretoria da ABE empossada em outubro de 1932; - Diretor da <i>Revista do Brasil</i> (1926 e 1927); - Diretor da coleção "Biblioteca Científica Brasileira", da Editora Guanabara;

		- Vice-presidente do Conselho Consultivo da Liga Pro-Saneamento (1918); - Presidente da Academia Brasileira de Letras (1923); - Deputado federal pelo Estado da Bahia, em 1924, e reeleito em 1928; - Criador do Instituto de Estudos Portugueses, fundado em 1868, na cidade do Rio de Janeiro, para oferecer instrução e ensino aos emigrantes portugueses; - Fundador, juntamente com Juliano Moreira, da Sociedade Brasileira de Psiquiatria, Neurologia e Ciências Afins (1905); - Reitor da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935. Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.; FONSECA, [20-?].
Benedito Martins Napoleão do Rêgo (União (PI), 1903 – Rio de Janeiro (RJ), 1981). Jurista	Poesias: - Humilhação; - Cidade abandonada.	- Professor do Liceu Piauiense; - Diretor do Liceu Piauiense; - Professor de Direito Constitucional; - Diretor-geral da Instrução Pública do Piauí; - Consultor e diretor do Departamento Jurídico do Banco do Brasil; - Fez parte da equipe jurídica da Casa da Moeda; - Secretário-geral do Estado e interventor federal. - Governador do Piauí (1945); - Presidente da Academia Brasileira de Letras. Fonte: SOARES, 2014.
Djacir Menezes (Maranguape (CE), 1907 - Rio de Janeiro (RJ), 1996). Jurista	Obras publicadas: - Evolução do pensamento literário no Brasil (1954); - Das leis econômicas (1955); - O sentido antropógeno da História (1959);	- Professor da Universidade do Brasil; Inspetor de ensino; - Professor de Psicologia e Introdução à Ciência do Direito; - Professor do Colégio Militar de Fortaleza; - Diretor da Academia de Comércio do Ceará;

	- Crítica social de Eça de Queiroz (1962); - Evolucionismo e positivismo na crítica de Farias Brito (1962); - Introdução à ciência do direito (1964); - A redescoberta das oligarquias (1967); - Poesias heréticas e heresias poéticas (1970); - Liberdade universitária e suas distorções (1970); - O outro Nordeste (1970); - Ideias contra ideologias (1971); - O problema da realidade objetiva (1971); - O Brasil no pensamento brasileiro (1972); - Teses quase hegelianas (1972); - Filosofia do direito (1975); - Temas polémicos (1975); - Motivos alemães (1977); - Premissas do culturalismo dialético (1979); - Tratado de filosofia do direito (1980); - A juridicidade em Tomás de Aquino e em Karl Marx (1982).	- Diretor da seção didática do Instituto Argentino-Brasileiro de Cultura; - Diretor do Instituto Cultural Bolívia-Brasil; - Membro do Conselho Federal de Cultura, do <i>The National Geographic Society</i> (EUA). Fonte: INSTITUTO DO CEARÁ, [20-?], não p.
Hermes Lima (Brumado (BA), 1902 – Rio de Janeiro (RJ), 1978). Jurista	- Vários livros e ensaios de temas políticos; - Introdução à ciência do direito, (1933); - Problemas do nosso tempo, ensaio (1935); - Tobias Barreto, a época e o homem, biografia (1939); - Notas à vida brasileira, (1945); - Lições da crise, (1955);	- Professor de Sociologia no Ginásio da Bahia; - Professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito da Bahia; - Professor de Direito Constitucional na Faculdade de Direito de São Paulo; - Professor de Sociologia Geral no Instituto de Educação Caetano de Campos; - Professor catedrático da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na cadeira de Introdução à Ciência do Direito;

	- Ideias e figuras, (1957); - Variações críticas sobre o nacionalismo, (1958); - Direito da Revolução (1925); - Material para um conceito de Direito (1933).	- Jornalista do O Imparcial e <i>Diário da Bahia</i>; - Jornalista do <i>Correio Paulistano</i>, da <i>Folha da Manhã</i> e <i>Folha da Noite</i>, de São Paulo; - Jornalista do <i>Diário de Notícias</i> e <i>Correio da Manhã</i>, do Rio de Janeiro; - Diretor da Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal (1935); - Diretor da Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil (1959); - Secretário e oficial de gabinete do Governo Góes Calmon (1924-1927); - Deputado estadual pela Bahia; - Deputado federal pelo Distrito Federal (1946); - Membro da Comissão organizadora do anteprojeto da Constituição de 1946; - Membro de missões estrangeiras entre 1951 e 1962; - Delegado à Assembléia Geral das Nações Unidas. Fonte: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, [20-?], não p.
Luiz de Aguiar Costa Pinto (Salvador (BA), 1920 – Salvador (BA), 2002). Sociólogo	- Quinta Coluna e integralismo brasileiro. Rio de Janeiro: Liga da Defesa Nacional (1943); - O padrão de vida do comerciante no Distrito Federal. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da Fundação Mauá (1944); - <i>Problèmes démographiques contemporains</i>. I. Les Faits. Les Publications Savantes de L'École Libre des Hautes Études au Brésil, com Jacques Lambert. Rio de Janeiro: Atlântica Editora (1944); - Lutas de famílias no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, coleção Brasileira v. 263 (1949); - Uma pesquisa sobre a vida social no estado da Bahia, com Charles Wagley e Thales de	- Professor assistente do professor francês Jacques Lambert; - Professor da Universidade do Brasil; - Diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais; - Vice-presidente da <i>International Sociological Association</i>; - Participou dos esforços de institucionalização das Ciências Sociais no Brasil; - Um dos fundadores do Centro de Estudos Sociais; - Um dos fundadores da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnologia;

	Azevedo. Bahia: Secretaria de Educação. Publicações n. 11 (1950); - Arthur Ramos. Rio de Janeiro: Editora do Ministério da Educação e Saúde (org.) (1952); - Migrações internas no Brasil, com J. Sá. Rio de Janeiro: Editora do Instituto de Economia da Fundação Mauá (1952); - Análise das profissões <i>comerciais</i>, com R. N. Danneman e M. M. Carvalho. Rio de Janeiro: Senac (1952); - O negro no Rio de Janeiro: relações de raça numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, coleção Brasileira (1953); - O balconista: estudo sociológico de uma ocupação. Rio de Janeiro, Senac (1954); - A população comerciaria. Rio de Janeiro: Senac (1954); - As ciências sociais no Brasil, com Edison Carneiro. Rio de Janeiro: Capes (1955); - Comércio metropolitano no Distrito Federal, com T. P. Accioly Borges. Rio de Janeiro: Senac (1956); Entre outras.	- Integrou o fórum da Unesco que debateu a cientificidade do conceito de raça (1949); - Integrou o quadro de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1955); - Primeiro diretor do Centro Latino-Americano de Pesquisa em Ciências Sociais (1957). - Entre 1956 e 1959, ocupou a vice-presidência da <i>International Sociological Association</i> (ISA). Fonte: SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, [20-?], não p.
Gustavo Lessa (Diamantina (MG), 1888 – 1962) Médico	- A administração federal dos Estados Unidos (1942); - A assistência à infância (a experiência inglesa e suas lições), (1952); - A departamentalização do nível ministerial (1954); - O distrito na organização municipal (1952); - As cooperações públicas na Grã-Bretanha (1955);	- Médico e sanitarista; - Diretor da ABE; - Professor de Educação Comparada no Instituto de Educação do Distrito Federal; - Atuou na administração pública; - Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais; - Diretor executivo da Fundação Getúlio Vargas. Fonte: MUNAKATA, 2004.

	- Em busca da clareza (uma crítica ao professor Anísio Teixeira), (1960). Fonte: Boletim Bibliográfico da Biblioteca Nacional (RJ), 1938-1982.	
Paschoal Lemme (Rio de Janeiro, 1904 – 1997) Professor primário; Técnico de educação.	- Educação de adultos; - Educação democrática e progressista; - Diferentes artigos, ensaios, cartas, relatórios técnicos ou comunicações em congressos nacionais e internacionais.	- Professor primário; - Professor da escola rural mista, em Pedra de Guaratiba; - Técnico de educação, do Ministério da Educação e Saúde; - Colaborador das reformas do ensino das gestões de Fernando de Azevedo (1928-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935); - Organizador dos cursos noturnos supletivos da União Trabalhista; - Integrou a equipe de Lourenço Filho na organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Fonte: LEMME, 2004.
Ernesto de Souza Campos (Campinas (SP), 1882 – São Paulo (SP), 1970). Médico	- 20 volumes de obras científicas; - Diversas monografias publicadas no país e no exterior.	- Médico; - Professor superior; - Diretor da Faculdade de Medicina da USP; - Ministro da Educação e Saúde (1946-1951); - Presidente do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Fonte: IFSC/USP, 5 ago. 2016.
Mauricio Joppert da Silva (Rio de Janeiro, 1890 – Rio de Janeiro, 1985). Engenheiro	- Estudo sobre vertedores; - Rios de corrente livre; - Movimento em curva nas estradas de ferro; - Porto do Ceará; - Cálculo de muros e caia; - Drenagem de aeroportos;	- Engenheiro; - Professor de Engenharia; - Diretor de Divisão do DNER, das Obras de Arsenal de Marinha da Ilha das Cobras e do Departamento Nacional de Portos, Rios e Canais; - Ministro da Viação e Obras Públicas, 1945-1946; - Deputado federal, 1951-1955.

	- Cidades universitárias; - As estradas de rodagem de Portugal; - Aspectos da vida portuguesa; - Paulo Frontin, o patrono da engenharia brasileira, 1972.	Fonte: BRASIL, Câmara Legislativa, [20-?].
Rômulo Almeida (Salvador (BA), 1914 – Belo Horizonte (MG), 1988). Jurista Economista	- Educação para a Democracia Brasileira, 1939; - Relatório sobre um projeto de implantação de um sistema de planificação no Brasil, 1944; - Aperfeiçoamento de Pessoal para a Expansão Econômica do País, 1946; - A experiência brasileira de planejamento, orientação e controle, 1950; - Interesse Econômico e Responsabilidade Federal na Educação (X CNE), 1950; - A experiência brasileira de planejamento, orientação e controle da economia, 1950; - Traços da história econômica da Bahia no último século, 1952; - Novas medidas internacionais em prol do desenvolvimento econômico, 1953; - Finanças estaduais e serviços fazendários, 1956; - Educação num país em processo inicial de desenvolvimento, 1967; entre outras.	- Professor substituto da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro; - Professor da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade da Bahia; - Professor da Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica; - Professor da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas; - Diretor do Departamento de Geografia e Estatística do Território do Acre; - Oficial de gabinete do Gabinete Civil da Presidência da República; - Economista da Confederação Nacional da Indústria (1950); - Consultor econômico da Superintendência da Moeda e do Crédito. Fonte: INTÉRPRETES DO BRASIL, [20-?].

FONTE: Construído pela autora a partir das fontes biográficas dos intelectuais.