

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE  
BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA EM DEFESA DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI**

**MARINGÁ  
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA:  
UMA HISTÓRIA EM DEFESA DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Tese apresentada por TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.  
Linha de Pesquisa: História da Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>(a)</sup>. Dra.: MARIA CRISTINA GOMES MACHADO.

MARINGÁ  
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G516a

Giraldelli, Taís Renata Maziero

Antonio Ferreira de Almeida Júnior e a Universidade Brasileira : uma história em defesa da Educação Pública / Taís Renata Maziero Giraldelli. -- Maringá, PR, 2022. 134 f.tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. História da Educação - Brasil. 2. Ensino Superior - Brasil. 3. Antonio Ferreira de Almeida Júnior, 1892 - 1971. 4. Universidade. 5. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61. I. Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.2681

Jane Lessa Monção - CRB 9/1173

TAÍS RENATA MAZIERO GIRALDELLI

**ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA:  
UMA HISTÓRIA EM DEFESA DA  
EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) –  
UEM – Maringá/PR

Prof. Dra. Tânia Maria Hetkowski – UNEB – Salvador/BA

Prof. Dr. Mario Borges Netto – UFU – Ituiutaba/MG

Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes – UEM –  
Maringá/PR

Prof. Dr. Antônio Marcos Dorigão – UNESPAR –  
Apucarana/PR

Prof. Dra. Kátia Soane Santos Araújo – UEM – Maringá/PR

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, professora Dra. Maria Cristina, agradeço a confiança, a orientação na elaboração desta tese, o conhecimento compartilhado, e sua compreensão e acolhimento durante o processo do doutorado.

Aos professores membros da banca examinadora da qualificação Dra. Tânia Maria Hetkowski, Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes, Dr. Antônio Marcos Dorigão, pelo convite aceito e toda a atenção dada ao texto, bem como as sugestões e apontamentos durante a qualificação que foram essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Aos professores membros da banca examinadora da defesa Dra. Tânia Maria Hetkowski, Dr. Mario Borges Netto, Dr. Marco Antonio de Oliveira Gomes, Dr. Antônio Marcos Dorigão, Dra. Kátia Soane Santos Araújo pelo convite aceito, pelas contribuições e sugestões tão significativas.

Ao Hugo, por toda atenção e prontidão na Secretaria do PPE. E aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) pelas aulas enriquecedoras do doutorado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares – GEPHEIISE, pelas reuniões, conhecimentos e vivências compartilhadas ao longo desses anos.

À Isabel e Susana, amizade é uma dádiva. Agradeço por compartilhar dessa trajetória comigo, nos seus desafios, superações e vitórias. Em cada conhecimento compartilhado, pelas palavras sábias e acolhimento.

À minha família, pelo incentivo, apoio e acolhimento durante todo esse processo do doutorado.

Ao Luiz, pelo incentivo e apoio na reta final do processo do doutorado.

De que vale, por exemplo, dar às Universidades do país uma organização perfeita, se continuar mau o respectivo Ensino Primário? Numa democracia, sem Ensino Primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha. Sem êste, o Ensino Superior não alcançará justificar o nome que lhe damos. É a lição da experiência.

Almeida Júnior (1957, p. 4).

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero Giraldelli. **ANTONIO FERREIRA DE ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA: UMA HISTÓRIA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**. 134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Dra. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2022.

## RESUMO

Este estudo analisa a perspectiva e contribuição do intelectual e educador Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) nos debates acerca da universidade brasileira, por meio dos seus escritos “Problemas do Ensino Superior” (1956) e “A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, conferência realizada na Universidade do Paraná em 1957. Seus escritos são considerados importantes fontes para o estudo da História e Historiografia da Educação no que tange às discussões sobre a história da universidade brasileira, da sua origem à constitucionalização enquanto espaço de formação profissional, científica, crítica, humana e cultural na sociedade. A análise versa o estudo de seus escritos sobre o tema, que abordam a história da universidade, apresentando característica do Ensino Superior no Império até o momento da promulgação da Lei nº 4.024/61 (1947-1961) na República, período este que houve relevantes discussões educacionais em meio ao contexto político, econômico e social no país. Considerando a problemática que Almeida Júnior discutiu e refletiu sobre a universidade em vários aspectos e apresentou os problemas sociais e culturais em torno da sua história e, a sua defesa sobre como a universidade se relaciona com os níveis de ensino que compõem o sistema educacional brasileiro. Diante da sua perspectiva é apresentado a relevância social da universidade, e discussões pertinentes sobre os temas: pesquisa, autonomia, professores, estudantes e leis, entre outros. A universidade brasileira é tida como uma criação recente na história e que passou por várias mudanças e reformulações até se concretizar enquanto instituição. O estudo analisa a perspectiva e contribuições de Almeida Júnior na história da universidade brasileira por meio dos seus escritos, explorando suas reflexões sobre diversas temáticas e sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao que tange a universidade. Como resultado defendemos a tese que a universidade não pode ser discutida de forma desconectada ou isolada dos demais níveis educacionais, que ela deve ser um centro de excelência, possuindo autonomia para promover pesquisa, expandir conhecimento e cultura. A temática desta discussão se insere na área da Educação, na linha de pesquisa História da Educação, no estudo de intelectuais brasileiros que se encontra relacionada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Paraná, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

**Palavras-chave:** Educação; História da Educação; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; Ensino Superior; Universidade; LDBEN nº 4.024/61.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. **Antonio Ferreira de Almeida Júnior and the Brazilian University: an history in defense of public education**. 134 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dra. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2022.

### ABSTRACT

This study analyzes the perspective and contribution of the intellectual and educator Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) in the debates about the Brazilian university, through his writings "Problemas do Ensino Superior" (1956) and "A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional," a conference held at the University of Paraná in 1957. His writings are considered important sources for the study of the History and Historiography of Education regarding discussions about the history of the Brazilian university, from its origin to constitutionalization as a space for professional, scientific, critical, human, and cultural formation in society. The analysis focuses on the study of his writings on the subject, addressing the history of the university, presenting characteristics of Higher Education in the Empire until the promulgation of Law No. 4,024/61 (1947-1961) in the Republic, a period marked by significant educational discussions amid the political, economic, and social context in the country. Considering the issues that Almeida Júnior discussed and reflected upon regarding the university in various aspects and presenting the social and cultural problems surrounding its history, he defended how the university relates to the levels of education that make up the Brazilian educational system. In light of his perspective, the social relevance of the university is presented, along with pertinent discussions on topics such as research, autonomy, professors, students, and laws, among others. The Brazilian university is considered a recent creation in history that underwent various changes and reforms until it solidified as an institution. The study examines Almeida Júnior's perspective and contributions to the history of the Brazilian university through his writings, exploring his reflections on various themes and on the Law of Guidelines and Bases of National Education regarding the university. As a result, we argue the thesis that the university cannot be discussed in isolation from other educational levels; it must be a center of excellence, possessing autonomy to promote research, expand knowledge, and culture. This discussion falls within the field of Education, specifically in the History of Education research line, focusing on Brazilian intellectuals related to the Research Group on the History of Education, Intellectuals, and School Institutions (GEPHEINSE) at the State University of Maringá (UEM) in Paraná, affiliated with the History, Society, and Education in Brazil Research Group (HISTEDBR).

**Key words:** Education; History of Education; Antonio Ferreira de Almeida Júnior; Higher Education; University; LDBEN - National Education Guidelines and Framework Law nº 4.024/61.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANL	Aliança Nacional Libertadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CPDOC/FGV	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
DHBB	Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro
DNOCS	Departamento Nacional de Obras contra as Secas
GEPHEIINSE	Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituição Escolares
HISTEDBR	Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE-UEM de Maringá	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SALTE	Saúde, alimentação, transporte e energia
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Nacional Democrática
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade e Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Revisão bibliográfica: Tese; Capítulo de Tese; Dissertação de Mestrado.....	22
<b>QUADRO 2:</b> Revisão bibliográfica: Artigo; Livro; Capítulo de livro; Verbetes.....	23
<b>QUADRO 3:</b> Revisão bibliográfica: Projeto de Pesquisa; Iniciação Científica.....	25
<b>QUADRO 4:</b> Revisão bibliográfica: Trabalho completo em evento.....	25
<b>QUADRO 5:</b> Revisão bibliográfica: Resumo em evento.....	27
<b>QUADRO 6:</b> Revisão bibliográfica: Outras produções – textos.....	28
<b>QUADRO 7:</b> Universidades criadas em 1954.....	87
<b>QUADRO 8:</b> Universidades criadas em 1955-1964.....	87

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2. UNIVERSIDADE NO BRASIL: DA CRIAÇÃO À CONSTITUCIONALIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE ALMEIDA JÚNIOR .....</b>	<b>32</b>
2.1. Consideração acerca dos primórdios da universidade brasileira.....	33
2.2 Professores e estudantes: uma perspectiva sobre o ensino.....	37
2.3 Professores – “Gata borralheira” do Ensino Superior?.....	39
2.4 O problema da tradição: Estudantes e sociedade – a cultura do erro?.....	42
2.5 Reformas que não convém: a tentativa de desenvolvimento do Ensino Superior.....	47
2.6 Universidade Brasileira: a missão da República.....	55
<b>3. ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE NA TRAMITAÇÃO DA LDBEN, LEI Nº 4.024/61.....</b>	<b>91</b>
3.1 Aspectos históricos educacionais da tramitação do projeto da LDBEN, Lei nº4.024/61.....	92
3.2 Análises dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).....	104
3.3 Almeida Júnior: enquanto se espera pelas Diretrizes e Bases e as atualizações do projeto de lei.....	114
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>122</b>
<b>FONTES.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Neste estudo, analisa-se a perspectiva e a contribuição do intelectual e educador Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) nos debates acerca da universidade brasileira. Para a compreensão do tema analisado, elencamos como principais fontes de investigação os escritos de Almeida Júnior referentes à universidade brasileira, em específico, o livro “Problemas do Ensino Superior”, de 1956, e o folheto “A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, conferência realizada na Universidade do Paraná, em 1957. A temática deste estudo refere-se à História da Educação brasileira, na perspectiva historiográfica direcionada ao estudo da história dos intelectuais brasileiros na educação no século XX com suas perspectivas e contribuições educacionais.

O interesse pela temática se faz presente na minha trajetória acadêmica desde a minha Graduação em Licenciatura em Filosofia quando, em 2012, iniciei uma pesquisa de Iniciação Científica que se debruçou a analisar o Ensino Superior brasileiro durante o período da Ditadura Militar (1964-1985), com enfoque na perspectiva dos intelectuais. Esse foi o primeiro passo de uma sequência de três pesquisas consecutivas, nas quais foram analisadas as perspectivas e contribuições de renomados intelectuais sobre o tema, como Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995) e Álvaro Vieira Pinto (1909-1987). Ao longo desses três anos de investigações acadêmicas, meu interesse pelas discussões acerca do papel da universidade na formação humana, crítica e profissional, bem como na disseminação do conhecimento científico e cultural cresceu consideravelmente.

No ano de 2014, ao desenvolver o trabalho de conclusão do curso, escolhi como tema de estudo a discussão do conceito de intelectual em Gramsci e a categoria orgânica no intelectual Florestan Fernandes, tal escolha decorreu-se a partir das pesquisas realizadas na iniciação científica, de modo que, agora fosse possível aprofundar as discussões e continuar a pesquisar sobre os intelectuais, suas perspectivas, contribuições e seu papel na sociedade. Estudar e conhecer mais sobre o conceito de intelectual em Antonio Gramsci (1981-1937) foi essencial para continuar os estudos em nível de Pós-Graduação, sobretudo, na investigação do pensamento educacional brasileiro, o que possibilitou a escolha pelo Mestrado em Educação, na linha de pesquisa História da Educação, com a temática de estudos acerca dos

intelectuais brasileiros, relacionado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (GEPHEIINSE), da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob a coordenação das professoras doutoras Analete Regina Schelbauer e Maria Cristina Gomes Machado. O grupo encontra-se relacionado ao grupo de estudos e pesquisas — História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).

A escolha de estudar o intelectual e educador Antonio Ferreira de Almeida Júnior ocorreu durante as orientações iniciais da pesquisa de mestrado que foi desenvolvido no período de 2015/2017, que versou sobre o diagnóstico e proposições do referido intelectual sobre a Educação Primária Brasileira (1934-1959). No contexto de seus escritos, Almeida Júnior levanta questionamentos sobre a realidade da Educação Primária no país.

Ele argumentava que apenas teremos um Ensino Secundário e Superior de qualidade se houver um cuidado especial com a Escola Primária. Almeida Júnior expressava preocupação com o que descreve como "descaso" e "descuido" da sociedade em relação à Educação Primária desde a década de 1920. Suas palavras enfatizam a necessidade de atenção e investimentos para assegurar uma base sólida, indicando que a negligência nessa etapa compromete todo o sistema educacional. Essa reflexão destaca a importância de abordar questões fundamentais na educação para promover um desenvolvimento mais abrangente e eficaz.

A trajetória de Almeida Júnior <sup>1</sup> como educador teve início quando ele ingressou na Escola Normal da Praça da República, em 1906. Nesse contexto, ele recebeu o diploma de professor normalista primário e de língua francesa em 1909, consolidando suas bases educacionais. Essa formação inicial não apenas marcou o início de sua carreira, mas se conectou diretamente às suas preocupações posteriores em relação à Educação Primária no país, destacando a importância de aprimorar e valorizar essa etapa para fortalecer todo o sistema educacional.

No ano subsequente, em 1910, aos 17 anos de idade, Almeida Júnior deu início à sua carreira na educação, ocupando o cargo de professor primário na Escola Isolada Ponta da Praia, localizada em Santos. Em suas memórias registradas no livro "A

---

<sup>1</sup> Para conhecer mais detalhes sobre a vida e trajetória educacional de Almeida Júnior recomendamos consultar a dissertação defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, que traz uma seção exclusiva e detalhada dele. A dissertação pode ser consultada em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Tais%20Giraldelli.pdf>

escola pitoresca e outros estudos" (terceira reedição em 1966), o educador destacou que o início de sua trajetória na educação ocorreu de maneira auspiciosa no Ensino Primário. Nessa fase, ele percebia a essência de uma "escola de humanidade", evidenciando a importância fundamental desse segmento educacional em sua formação e visão pedagógica. Além de sua experiência na Escola Isolada da Ponta da Praia, Almeida Júnior foi convidado a lecionar em São Paulo. A partir desse convite, sua trajetória na educação alcançou maior destaque, lecionou na Escola Modelo Isolada, que estava vinculada à Escola Normal da Praça. Essa oportunidade foi seguida por diversas nomeações, algumas das quais Almeida Júnior aceitou, enquanto outras foram recusadas devido à falta de alinhamento com suas convicções educacionais (GIRALDELLI, 2017).

Durante os convites aceitos, Almeida Júnior atuou como professor de Língua Francesa e Pedagogia na Escola Complementar e Escola Normal Primária de Pirassununga. Esse período coincidiu com a vigência da política de mandonismo local no país. Sua estada em Pirassununga foi marcada pelo fortalecimento de sua capacidade de resistência diante desse contexto político, caracterizando seu caráter ao conduzir o ensino de maneira íntegra, sem permitir que as influências políticas afetassem sua profissão e convicções. Mesmo diante de adversidades, como a oferta de escolas noturnas como alternativa para deixar a região, Almeida Júnior manteve sua resistência e persistência, incomodando as esferas políticas locais (GIRALDELLI, 2017).

Diante do contexto das agitações políticas, Almeida Júnior recebeu uma herança familiar, possibilitando-lhe uma viagem pela Europa durante seis meses, afastando-se temporariamente de suas responsabilidades como professor. Essa experiência proporcionou-lhe a oportunidade de visitar diversos países e conhecer diferentes escolas primárias. Ao regressar ao Brasil, sua determinação estava voltada para buscar soluções, melhorias e aprimoramentos para a educação e o ensino no Estado de São Paulo, onde residia e exercia sua atividade profissional (GIRALDELLI, 2017).

Após retornar da viagem, Almeida Júnior retomou suas atividades como professor na escola noturna para meninos operários no Instituto Disciplinar de São Paulo. Simultaneamente, iniciou o curso de Medicina na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, direcionando-se para uma carreira profissional na área de Higiene Pública. Nesse momento, em 1917, iniciou sua vida política na Liga

Nacionalista<sup>2</sup>, e anos mais tarde, na década de 1950, como presidente da União Democrática Nacional (UDN)<sup>3</sup> (GIRALDELLI, 2017).

Nesse período, Almeida Júnior foi professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás e, após se formar em Medicina, conciliou sua vida profissional de professor com os cargos administrativos na área de Higiene Pública. Ademais, foi professor e um dos fundadores do Liceu do Rio Branco (colégio particular), no Estado de São Paulo. Contribuiu para a criação da Escola Paulista de Medicina na década de 1920, na qual, anos mais tarde, se tornou Professor Emérito ao aposentar-se de suas atividades e ser reconhecido pelo desenvolvimento destas. Concomitante a isso, Almeida Júnior foi professor no curso de Direito na Faculdade do Largo de São Francisco e obteve na mesma instituição o título de Livre-Docente por meio de concurso público. Em 1941, tornou-se professor catedrático, aposentando-se em 1962, assim como na Escola Paulista de Medicina (GIRALDELLI, 2017).

Almeida Júnior desempenhou papéis multifacetados ao longo de sua carreira, destacando-se como normalista, professor e médico. Sua atuação abrangeu diversos segmentos educacionais, tanto em instituições públicas quanto privadas em São Paulo. Ele desempenhou um papel crucial ao auxiliar a Direção Geral do Ensino da Secretaria da Educação de São Paulo e ao fazer parte da Comissão do Plano Nacional de Educação, responsável pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Foi um dos signatários do Manifesto dos Educadores de 1932 e do Manifesto dos Educadores mais uma vez convocados de 1959, demonstrando seu engajamento em importantes movimentos educacionais no país. Sua contribuição

---

<sup>2</sup> O poeta Olavo Bilac, em discurso na Faculdade de Direito de São Paulo em 1915, propôs uma campanha patriótica pela salvação nacional através do serviço militar obrigatório. Ele via essa obrigação como um meio de formar cidadãos conscientes e dignos para fortalecer a democracia. Seus discursos foram compilados no livro "A defesa nacional" em 1917. Suas ideias inspiraram a criação da Liga da Defesa Nacional no Rio de Janeiro em 1916 e, três meses depois, da Liga Nacionalista de São Paulo. A Liga tinha como metas: fortalecer o sentimento de união e orgulho nacional, estimular o interesse nas questões essenciais do Brasil, impulsionar o desenvolvimento cultural e educacional, promover a educação cívica e política, combater a abstenção eleitoral e práticas corruptas nas eleições, analisar problemas sociais através de comissões técnicas e representar os órgãos públicos, pleiteando medidas em prol do bem nacional (VERBETE – FGV – CPDOC, s/d). Conheça mais sobre a Liga Nacionalista em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LIGA%20NACIONALISTA%20DE%20S%C3%83O%20PAULO.pdf>

<sup>3</sup> A União Democrática Nacional (UDN), foi fundada em 1945 contra a ditadura estadonovista, transformou-se em partido político nacional, destacando-se pela oposição a Getúlio Vargas. A UDN participou de eleições até 1965 (ATLAS HISTÓRICO DO BRASIL – FGV – CPDOC, s/d). Conheça mais sobre a UDN em: <https://atlas.fgv.br/verbete/7796>

estendeu-se a diversos projetos, comissões e reformas educacionais pelo Brasil (GANDINI, 2010, 2005; AZEVEDO, 1973).

Suas atividades ao longo de cinquenta anos de atuação foram marcadas por uma intensa participação na educação. Sua extensa participação incluiu gestão de órgãos públicos, colaboração em comissões, discursos em aulas inaugurais, conferências e palestras, publicação de livros, textos em jornais e revistas, bem como participação em congressos nacionais e internacionais, entre outras atividades. Suas produções, amplamente divulgadas ao longo de décadas, tornaram-se fontes essenciais para estudos educacionais, destacando-se pela clareza, precisão e abordagem multifacetada ao analisar fatos, instituições e personalidades (GANDINI, 2005).

Diante de toda a sua atuação, Almeida Júnior recebeu várias homenagens e prêmios, como patrono da cadeira 35ª da Academia de Medicina de São Paulo; patrono da 4ª cadeira da Academia Paulista de Psicologia; patrono da 17ª cadeira da Associação de Funcionários Públicos do Estado de São Paulo; nome de uma escola pública no Guarujá e no jardim Tajereba e nome de uma rua no bairro Vila Guarani, em São Paulo. Recebeu o Prêmio Educação Visconde de Porto Seguro, da Fundação Visconde de Porto Seguro; Grande Oficial da Ordem Nacional do Mérito Educativo, concedido pelo governo federal em 1957, e Prêmio Moinho Santista, setor educação em 1970 (Begliomini, [197-?]; Costa Júnior, 1971).

Assim como títulos de Professor Emérito e de Doutor Honoris e entre outros recebidos pelas instituições: Faculdade Mackenzie, Sociedade de Medicina Legal e Criminologia de São Paulo, Sociedade Paulista de História, Sociedade Paulista de Medicina Social e do Trabalho, Academia de Medicina de São Paulo, Associação Médica Argentina, Academia Brasileira de Ciências Médicas Sociais, Associação dos Administradores Escolares, Associação dos Cavaleiros de São Paulo (Costa Júnior, 1971).

Portanto, suas contribuições possuem relevância para a História e Historiografia da Educação. Sua atuação na área educacional e seus escritos que compõem diversos estudos, diagnósticos, observações e proposições, que foram escritos, proferidos em diversos espaços acadêmicos e eventos, bem como publicados na imprensa, e são importantes fontes de estudos e pesquisas. E, enquanto intelectual e educador indagou e discutiu na intenção de levar à sociedade e àqueles que se interessassem pelos assuntos educacionais os dilemas e falácias

da educação brasileira. Sua intenção era que houvesse interesse e conscientização social da importância e cuidado com a educação, já que considerava ser este elemento imprescindível para o desenvolvimento social e a construção da nação brasileira que tanto se discutiu em nossa história.

Considerando sua atuação e contribuição na sociedade, de acordo com a teoria de Gramsci (1982), podemos caracterizá-lo como um intelectual, dada sua intervenção prática, seu engajamento na divulgação e promoção da cultura na área educacional. Há um conjunto de elementos que engloba o intelectual na sociedade, como indicado por Machado (2014), o local em que o intelectual atua, seu comprometimento, a organização à qual está ligado e se esta permite a independência e a manifestação de suas ideias são fatores cruciais para entendermos o papel do intelectual na sociedade. Ao considerarmos a trajetória, debates e envolvimento de Almeida Júnior na educação, podemos compreendê-lo, assim, como um intelectual.

O estudo acerca da perspectiva e contribuição do intelectual e educador Almeida Júnior busca entendê-lo e considerá-lo como um intelectual que esteve engajado na educação brasileira e, que no seu tempo, foi atuante na defesa, na divulgação e na promoção da universidade. As discussões de Almeida Júnior presentes em seus escritos, base para este estudo, trazem a história do Ensino Superior do Império a República. Nestes, de modo geral, ele manifestou um posicionamento crítico e reflexão sobre os problemas educacionais e a necessidade de divulgar e levar a público tais acontecimentos, para que a sociedade pudesse ter contato com a realidade sobre a qual não se divulgava. Seus escritos estavam direcionados a todo público interessado na educação, fossem professores, administradores ou leigos na área.

Ao olharmos para a sua produção, de acordo com Gandini (2005, p. 2), Almeida Júnior “[...] deixou publicados relatos e documentos de acontecimentos, dos quais participou, reunidos em livros, que se tornaram importantes fontes para o estudo da história da educação brasileira.” Desse modo, compreendemos que estas fontes são componentes importantes para o estudo da História e Historiografia da Educação no que tange às suas discussões que possibilitam a análise da perspectiva de Almeida Júnior e sua participação no contexto educacional brasileiro.

Diante desse contexto, é fundamental considerar como pressuposto para este estudo que as discussões realizadas por Almeida Júnior não devem ser simplesmente interpretadas como relatos de uma história passada. Pelo contrário, na

contemporaneidade, essas discussões constituem uma fonte valiosa, de análise política, ideológica e crítica da visão de Almeida Júnior em relação ao papel assumido pela universidade, suas características ao longo do tempo e sua dinâmica em diferentes momentos históricos.

Inicialmente focada na preservação do conhecimento clássico, a universidade incorporou o pensamento humanista durante o Renascimento e atendeu às demandas por educação técnica e científica na Revolução Industrial. No século XX, com a expansão do acesso à educação superior, a universidade assumiu um papel central na produção de conhecimento e na formação de profissionais especializados. Essas reflexões destacam a interação da universidade com a sociedade, o espaço e as condições que possibilitaram seu desenvolvimento, organização e função. Portanto, considerar Almeida Júnior como uma fonte nos proporciona uma compreensão rica e contextualizada da universidade em sua relação com o entorno social.

De acordo com Saviani (2004, p. 5-6), as fontes consistem em elemento necessário, pois “[...] elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.” As fontes constituem produções humanas interpretadas por sujeitos historicamente situados em contextos sociais específicos. A relevância da pesquisa histórica reside na atribuição de valor e significado às fontes, mediante a caracterização, contextualização e questionamento das mesmas.

Cada fonte histórica possui características únicas que incluem seu formato, autoria, propósito, público-alvo, entre outros elementos. A interpretação das fontes é crucial para atribuir-lhes valor e significado. Compreender o contexto é fundamental para uma interpretação precisa do conteúdo das fontes históricas, pois a contextualização permite compreender os motivos, crenças, valores e influências que possibilitaram as ideias nelas expressas. Ademais, é de suma importância questionar as fontes de forma crítica, avaliando seus aspectos, possíveis intenções por trás de sua produção. Essa abordagem crítica fortalece a análise histórica, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos eventos e períodos estudados.

Lombardi (2004, p. 155) destaca que “[...] as fontes resultam da ação histórica do homem e, mesmo que não tenham sido produzidas com a intencionalidade de registrar a sua vida e o seu modo, acabam testemunhando o mundo dos homens em suas relações [...]” Essa ideia ressalta a importância das fontes como testemunhos

valiosos para compreender a história e as dinâmicas sociais de determinada época, mesmo que sua produção não tenha sido direcionada a esse propósito. E o sentido está na ideia de que embora não possamos conhecer diretamente o passado, podemos construir uma compreensão sobre ele por meio das fontes disponíveis. Dessa forma, a história é mediada, pesquisada e conhecida, parte do passado se torna objeto de pesquisa para reconstruir a percepção histórica (DROYSEN, 2009), permitindo-nos examinar a ação histórica do homem, suas produções e identificar suas intenções em determinado período da história.

Dessa forma, as fontes deste estudo, o livro “Problemas do Ensino Superior”, de 1956, e o folheto “A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, são fontes históricas e expressão a ação de Almeida Júnior como intelectual e educador, que nos permite compreender a temática no seu contexto e com suas características. No livro “Problemas do Ensino Superior” (1956), publicado pela editora Companhia Nacional, Almeida Júnior fez uma discussão acerca da história da Educação Superior no Brasil, desde o Império, por volta de 1820, até a República, na década de 1950.

Em 505 páginas, o livro encontra-se dividido em três partes: A lição do passado (capítulos I ao IV); Diretrizes e bases (capítulos V ao VIII), e Dentro da realidade (capítulos IX ao XXI). Os textos que compõem o livro são artigos, conferências, palestras, apresentações, inquéritos e exposições que foram apresentados em discursos e aulas inaugurais e depois publicados na *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo* (USP), no jornal *O Estado de São Paulo* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), assim como partes do livro “Escola Pitoresca” e outros estudos direcionados aos Ensino Superior, publicados em duas versões anteriores, 1934 e 1951.

Almeida Júnior direcionou sua perspectiva para os desafios enfrentados pela universidade no Brasil, investigando sua trajetória histórica e evidenciando como certos problemas se tornaram intrínsecos à cultura educacional. Durante sua análise, o educador identificou aspectos cruciais ao descrever a evolução e os obstáculos enfrentados pela educação no Ensino Superior, desde as primeiras instituições de ensino superior até o surgimento das faculdades e universidades.

Os problemas apresentados abrangeram as reformas educacionais do período, como principais a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), a Reforma Rivadávia Corrêa (1911) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei nº 4.024/61,

esta última, em específico seus anteprojetos. Além disso, destacou assuntos como o problema com as leis, infraestrutura, professores, estudantes, sociedade em geral e a imprensa. Vários questionamentos foram apresentados ao longo das suas discussões sobre tais assuntos, o que leva o leitor a refletir sobre os episódios da história do Ensino Superior. Entretanto, pontos positivos são destacados em seu livro, como a importância do Ensino Superior enquanto formação científica e divulgadora de cultura e seu otimismo para o futuro das universidades, já que, para ele, a República traria soluções e desenvolvimento.

Em 23 do mês de agosto de 1953, Almeida Júnior participou do 2º Congresso de Reitores do Brasil, em Curitiba, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a convite do professor Ernesto Leme, que, naquele momento, era reitor da Universidade de São Paulo (USP) e o convidou para proferir em conferência a respeito do “Projeto Clemente Mariani, de 1948, na elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que estava em tramitação no congresso naquele período. Entretanto, registros datados em 1957, quando Almeida Júnior retornou à Curitiba sob as mesmas intenções, remetem que a fala de 1953 obteve outro rumo, ao invés de falar a respeito do projeto em questão, tratou em falar sobre “o que se deveria fazer enquanto se esperava pela nova lei”. Em 1957, Almeida Júnior retornou ao Paraná, neste momento a convite do professor Flávio Suplicy de Lacerda, reitor da UFPR, para novamente, em conferência, proferir sobre o mesmo tema “as mesmas Diretrizes e Bases que ainda se esperava”, mas a partir da versão do anteprojeto elaborada pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado, que naquele período pretendia fazer uma revisão ao anteprojeto da lei proposto por Clemente Mariani, em 1948, e enfatizou da permanência dos objetivos do Ensino Superior posto no anteprojeto anterior.

Naquele mesmo ano, 1957, a conferência realizada na UFPR, foi publicada em formato de folheto intitulado “A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da Educação Nacional”, disponível no acervo do Círculo dos Bandeirantes, em Curitiba, no Paraná. A conferência esteve direcionada, em específico, ao Ensino Superior em seus mais variados assuntos, a começar sobre as reformas estabelecidas ao longo da sua história. Almeida Júnior adotava frequentemente uma postura cética em relação às reformas, questionando seu formato e execução. Ele observava que o Ensino Superior, até aquele momento, parecia seguir o mesmo raciocínio: refletir sobre o passado e aguardar ansiosamente pelo futuro e pela próxima reforma, mantendo a esperança de que esta traria mudanças significativas.

Na história da educação, vários intelectuais e educadores brasileiros deixaram suas contribuições para pensar a universidade, considerada como espaço de conhecimento, cultura, pesquisa, formação profissional qualificada e de formação humana. Almeida Júnior participou desses debates considerando que, ao longo da história, as leis que regiam o Ensino Superior eram alteradas e reformas eram instituídas, mas, ao final, os vícios persistiam. A universidade se constituía lentamente, pois a eficiência dos setores educacionais não dependia apenas das leis, mas, também, de elementos como a sociedade e os ideais predominantes na época. Portanto, um sistema educacional não pode ser considerado superior ou inferior ao local em que opera. Não se pode confiar unicamente em reformas, supondo que elas produzirão resultados significativos, quando, na realidade, o que falta é o compromisso dos indivíduos responsáveis por estabelecê-las, assim como da sociedade como um todo (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

É necessário considerar o contexto político, econômico e sociocultural no qual a universidade esteve inserida, de acordo com Cury (1985, p. 36), “[...] uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si [...].” As partes se desenvolvem de acordo uma com a outra, a dinâmica da universidade está intrinsecamente ligada ao contexto em que está inserida, se desenvolvendo de acordo com o âmbito nacional e regional, e “[...] a educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, [...] conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico – social.” (CURY, 1985, p. 13).

A educação não é uma área isolada, mas sim uma parte integrante de um todo mais amplo, ou seja, está entrelaçada com todos os aspectos da vida humana, na sociedade e de épocas específicas. Ela reflete as aspirações, demandas e condições sociais, históricas e culturais que ocorrem. Essa visão dialética da educação destaca a interdependência entre o indivíduo e seu contexto, mostrando como a educação é construída por valores, necessidades e circunstâncias do contexto social. Desse modo, percebe-se que a educação se desenvolve com base nas exigências e necessidades sociais, e nas relações e interações humanas, procurando os homens observar, questionar e divulgar práticas e ideais educativos em cada período histórico em que se encontram. Conforme Machado (2002, p. 161), “[...] sem compreender os rumos que a história estava tomando, não é possível entender as questões educacionais, pois elas não existem fora do contexto histórico.”

Ou seja, existe uma interligação entre a educação e o contexto histórico. As questões educacionais não surgem isoladas do tempo e do local em que estão inseridas. Compreender a história é fundamental para entender as dinâmicas e os desafios enfrentados pela educação, pois ela é influenciada por fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que evoluem ao longo do tempo. É sob esta ótica que se fundamenta a análise histórica deste estudo, com o aporte teórico metodológico, que tem como ponto de partida a universidade no seu desenvolvimento na sociedade brasileira.

Para que a proposta do estudo fosse objetivada e, com o intuito de dar desenvolvimento a esta investigação, buscamos, com o levantamento bibliográfico realizado durante a escrita da dissertação de mestrado<sup>4</sup> e atualizado para esta investigação, averiguar o estado das pesquisas sobre Almeida Júnior e as temáticas desenvolvidas. As pesquisas foram realizadas no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no site da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), especificamente nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE); no site dos anais das Jornadas e Seminários organizados pelo HISTEDBR e demais anais de Congressos de História da Educação e nos livros e revistas de educação *on-line*.

Os resultados obtidos foram diferenciados pelo tipo de publicação: tese; dissertação; livro; capítulo de livro; verbete; artigo de revista; projeto de pesquisa; trabalho completo e resumo. Todos publicados no âmbito da área da educação e que contivessem Almeida Júnior como objeto principal das discussões e apresentado no título dos trabalhos. Todavia, isso não desclassifica a existência de outras produções, trabalhos e pesquisas que discutem suas contribuições, atuação ou escritos fora do âmbito da educação, já que o educador transitou por diversas áreas, como Medicina, Higiene Pública, Direito e Biologia. Ou que estejam na área da educação, mas não consideram ele como objeto central do estudo, ou não esteja situado no título da produção, ou apenas referenciado como uma fonte para a discussão e, mesmo os que ainda não haviam sido publicados até a conclusão deste estudo.

---

<sup>4</sup> Vide apêndice A – **Tabela de Revisão Bibliográfica e Síntese da Revisão Bibliográfica** que foi desenvolvida durante o mestrado. Os resultados encontram-se disponíveis no apêndice indicado, da dissertação que foi defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, e pode ser consultada em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20-%20Tais%20Giraldelli.pdf>

Os resultados obtidos na pesquisa de mestrado, atualizados para esta investigação de doutorado, indicaram o total de 37 produções. Estas foram publicadas nos anos de 1941 a 2019. Os quadros com os resultados da revisão bibliográfica foram separados por segmentos: Tese, Capítulo de Tese e Dissertação, correspondendo o total de 2 Teses de Doutorado, 1 Tese de Livre-docência, 1 capítulo de Tese de Doutorado e 1 Dissertação de Mestrado; Artigo, Capítulo de livro e Verbetes, com o total de 3 Artigos, 3 Capítulos de livro, 1 Livro e 2 Verbetes; Projeto de pesquisa e Iniciação científica, apresentando 1 resultado cada; Trabalho completo em evento com 9 resultados; Resumo em eventos apresentou 7 resultados e; Outros textos com 5 resultados. Tais resultados nos mostram que há uma diversidade de produções que apresentam Almeida Júnior como objeto de estudos. Observe a seguir:

**QUADRO 1:** Revisão bibliográfica: Tese; Capítulo de Tese; Dissertação de Mestrado.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>ANO</b>
Passagens da trajetória de Antonio F. De Almeida Júnior na educação paulista: do patrimonialismo à escola republicana	Raquel P. C. Gandini	<b>LIVRE DOCÊNCIA</b> Educação UNICAMP	2005
Aspectos históricos do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a contribuição de Antonio F. De Almeida Jr. Para a sua história	Marta Cilene de Sousa Orientadora: Raquel P. C. Gandini	<b>TESE DE DOUTORADO</b> Educação UNIMEP	2012
Práticas administrativas de Almeida Júnior e a expansão do ensino no estado de São Paulo entre 1935 e 1938	Sílvia Vallezi Orientador: André Luiz Paulilo	<b>TESE DE DOUTORADO</b> Educação UNICAMP	2018
Tese: Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)  Cap. Almeida Júnior	Raquel P. C. Gandini Orientador: Maurício Tragtenberg	<b>CAPÍTULO DE TESE DE DOUTORADO</b> Educação UNICAMP	1995
Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da Educação primária brasileira (1934-1959)	Taís R. Maziero Giraldelelli Orientadora: Maria C. G. Machado	<b>DISSERTAÇÃO DE MESTRADO</b> Educação UEM	2017

Fonte: Autora, 2022; 2017.

Em 1995, Raquel P. C. Gandini defendeu sua tese de doutorado: “Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)”,

incluindo um capítulo dedicado a Almeida Júnior, um dos intelectuais que mais publicou na revista nos seus primeiros anos. O estudo visava compreender o pensamento de intelectuais brasileiros sobre educação, suas perspectivas e pressupostos teóricos e políticos. Em 2005, Gandini obteve sua Tese de Livre Docência: “Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na Educação paulista: do patrimonialismo à escola republicana”. A pesquisa analisou a trajetória de Almeida Júnior na educação paulista de 1920 a 1938, abordando cargos administrativos, públicos e seus escritos entre 1923 e 1958. O objetivo era compreender a influência de Almeida Júnior no campo educacional.

Em 2012, Marta Cilene de Sousa defendeu sua tese de doutorado: “Aspectos históricos do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a contribuição de Antonio F. De Almeida Jr. para a sua história”, orientada por Gandini, que abordou a história do ensino jurídico na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, com ênfase na contribuição de Antonio F. De Almeida Jr. para essa história, momento em que ele foi professor no curso. Em 2018, Sílvia Vallezi defendeu sua tese de doutorado: "Práticas administrativas de Almeida Júnior e a expansão do ensino no estado de São Paulo entre 1935 e 1938", que se concentrou nas contribuições de Almeida Júnior durante seu período como diretor de ensino. Em 2017, foi apresentada minha dissertação de mestrado: "Almeida Júnior: diagnóstico e proposições acerca da Educação primária brasileira (1934-1959)", que explorou os escritos de Almeida Júnior relacionados à educação primária, evidenciando sua defesa a esse nível de ensino.

**QUADRO 2:** Revisão bibliográfica: Artigo; Livro; Capítulo de livro; Verbete.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>ANO</b>
Princípios e finalidades da escola primária e comum: a perspectiva de Almeida Júnior (1940-1950)	Taís R. Maziero Girdelli; Cristiane Silva Mélo; Maria C. Gomes Machado	<b>ARTIGO</b> Interfaces Científicas - Humanas e Sociais	2018
Antonio Ferreira de Almeida Júnior no âmbito das discussões sobre a democratização	Ana Hiroko Aoke	<b>ARTIGO</b> Saberes em Perspectiva Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas	2014

A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais	Luciana Maria Viviani; Natalia de Lacerda Gil	<b>ARTIGO</b> História da Educação Vol.15	2011
Almeida Júnior	Raquel P. C Gandini	<b>LIVRO</b> Coleção Educadores – MEC	2010
A escola primária no processo de modernização na sociedade brasileira na visão de Almeida Júnior e Roque Spencer Maciel de Barros (1940-1950)	Taís R. Maziero Giraldeili; Gizeli Firmino Coelho.	<b>CAPÍTULO DE LIVRO</b> Pesquisas em educação e história da educação: um diálogo entre saberes	2017
Antonio Ferreira de Almeida Junior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938)	Raquel P. C. Gandini	<b>CAPÍTULO DE LIVRO</b> Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920-1946)	2011
Almeida Júnior	Raquel P. C. Gandini	<b>CAPÍTULO DE LIVRO</b> Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)	1995
Antonio Ferreira de Almeida Júnior	Raquel P. C Gandini	<b>VERBETE</b> Dicionário dos Educadores no Brasil	2002
Antonio Ferreira de Almeida Junior	Raquel P. C. Gandini	<b>VERBETE</b> Dicionário de Educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais	1999

Fonte: Autora, 2022; 2017.

Gandini contribuiu significativamente para a compreensão de Almeida Júnior através de publicações. Seu livro "Almeida Júnior (2010)" na Coleção Educadores do Ministério da Educação e Cultura aborda as ideias centrais da Tese de Livre-Docência. Em "Antonio F. de Almeida Júnior e a administração da Diretoria do Ensino do Estado de São Paulo (1935-1938) (2011)", um capítulo dedicado a Almeida Júnior, Gandini explora suas práticas administrativas durante um período marcado pelos ideais renovados entre os educadores brasileiros, destacando sua participação no Manifesto da Educação Nova de 1932. Ademais, Gandini publicou em livro o capítulo dedicado a Almeida Júnior em sua tese de doutorado "Intelectuais, Estado e

Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)", e contribuiu com dois verbetes biográficos sobre o educador.

Além dos estudos que enfatizam a atuação e posição de Almeida Júnior, merecem destaque os trabalhos publicados em artigos. O estudo de Viviani e Gil (2011) na Revista História da Educação (RHE- UFPel): "A expansão e a eficiência da escola rural em São Paulo: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. a partir de estatísticas oficiais". Neste artigo, as autoras analisaram os discursos de Almeida Júnior sobre o ensino rural nas décadas de 1930-1940, utilizando estatísticas oficiais para embasar suas discussões.

Outro estudo relevante foi conduzido por Aoke (2014) e publicado na Revista História da Educação e na revista Saberes em Perspectivas: Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas (UESB), "Antonio Ferreira de Almeida Júnior no âmbito das discussões sobre democratização", a autora explorou o período de 1957 a 1958, analisando a atuação de Almeida Júnior durante a expansão das escolas e do ensino secundário em São Paulo. Além de dois estudos relacionados a minha dissertação de mestrado abordam a temática da educação primária na perspectiva de Almeida Júnior, publicados em artigo e capítulo de livro.

**QUADRO 3:** Revisão bibliográfica: Projeto de Pesquisa; Iniciação Científica.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>ANO</b>
Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a atuação de Almeida Jr.	Luciana M. Viviani	<b>PROJETO DE PESQUISA</b> 2005-2008 USP	2005
Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a atuação de Almeida Jr. em eventos científicos	Geisiele da Silva Marchan Orientadora: Luciana M. Viviani	<b>INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b> 2007-2008 USP	2007

Fonte: Autora, 2022; 2017.

**QUADRO 4:** Revisão bibliográfica: Trabalho completo em evento.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>ANO</b>
As concepções de Almeida Júnior sobre a organização da diretoria do ensino do estado de São Paulo	Sílvia Vallezi	<b>TRABALHO COMPLETO</b> XI Congresso Luso brasileiro de História da Educação	2016
O ensino paulista na Imprensa periódica entre 1935 e 1938: noticiário	Sílvia Vallezi	<b>TRABALHO COMPLETO</b> VIII Congresso Brasileiro de História da Educação	2015

sobre a administração de Almeida Júnior			
A universalização do ensino primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960)	Cristiane Silva Mélo	<b>TRABALHO COMPLETO</b> X ANPED SUL	2014
Aspectos da contribuição de Almeida Júnior para a história do ensino jurídico da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco	Marta Cilene de Sousa	<b>TRABALHO COMPLETO</b> 9ª Mostra Acadêmica UNIMEP: 9º Congresso de Pós-Graduação. Tema: Ambiente e Sustentabilidade	2011
A expansão e a eficiência da escola primária paulista: atuação e posicionamentos de Almeida Jr. A partir de estatísticas oficiais	Luciana M. Viviani	<b>TRABALHO COMPLETO</b> IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana	2009
Almeida Jr. E a produção de modelos paulistas de ensino higiênico e renovador: participação em encontros científicos das décadas de 1920 a 1940	Luciana M. Viviani; Geisiele da Silva Marchan	<b>TRABALHO COMPLETO</b> VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação	2008
Almeida Jr. E a produção de modelos paulistas de ensino higiênico e renovador: participação em encontros científicos das décadas de 1920 a 1940	Luciana M. Viviani; Geisiele da Silva Marchan	<b>TRABALHO COMPLETO</b> V Congresso Brasileiro de História da Educação	2008
Higienismo e construções escolares na década de 1930: a atuação de Almeida Jr. No movimento educacional renovador de São Paulo (Brasil)	Luciana M. Viviani	<b>TRABALHO COMPLETO</b> VIII Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana	2007
Almeida Júnior e a criação da Universidade de São Paulo	Raquel P. C. Gandini	<b>TRABALHO COMPLETO</b> II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e Memória da Educação Brasileira	2002

Fonte: Autora, 2022; 2017.

**QUADRO 5:** Revisão bibliográfica: Resumo em evento.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIGEM</b>	<b>ANO</b>
A perspectiva de Antonio Ferreira de Almeida Júnior acerca do analfabetismo brasileiro (1940-1950)	Taís R. Maziero Giraldelelli; Cristiane Silva Mélo; Maria C. Gomes Machado	<b>RESUMO</b> XIV EDUCERE	2019
Aspecto da educação escolar na análise de Almeida Júnior e na reforma Sampaio Doria (1920)	Taís R. Maziero Giraldelelli; Cristiane Silva Mélo; Rosilene L. Calegari; Maria C. Gomes Machado	<b>RESUMO</b> XIII EDUCERE	2017
A Universidade brasileira nos debates sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a perspectiva de Almeida Júnior	Taís R. Maziero Giraldelelli; Cristiane Silva Mélo; Maria C. Gomes Machado	<b>RESUMO</b> XIV Seminário de Pesquisa do PPE e I Seminário de Integração entre Graduação e Pós-Graduação - UEM	2017
Estratégias do impresso e projetos de intervenção social: a participação de Almeida Júnior em eventos científicos	Geisiele da Silva Marchan	<b>RESUMO</b> 15º Simpósio Internacional de Iniciação Científica da Universidade de São Paulo	2007
Aspectos da Contribuição de Almeida Júnior para o pensamento Educacional: A defesa da escola primária	Raquel P. C. Gandini	<b>RESUMO</b> Seminário Nacional: Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro	2001
Almeida Júnior e a Escola Primária	Raquel P. C. Gandini	<b>RESUMO</b> I Congresso Brasileiro de História da Educação	2000
Almeida Júnior: Posição Liberal em Educação	Raquel P. C. Gandini	<b>RESUMO</b> II Congresso Íbero-Americano de História da Educação Latino-Americana	1994

Fonte: Autora, 2022; 2017.

**QUADRO 6:** Revisão bibliográfica: Outras produções – textos.

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>SEGMENTO</b>	<b>ANO</b>
Em homenagem ao jubileu de ensino dos professores Gabriel José Rodrigues de Rezende Filho, Mário Masagão, Lino de Moraes Leme, Noe Azevedo, Honório Fernandes Monteiro e Antonio Ferreira de Almeida Júnior	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	<b>TEXTO</b> Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Vol. XLIX	1954
Homenagens os novos professores catedráticos: Antonio Ferreira de Almeida Júnior: professor catedrático de Medicina Legal	Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	<b>TEXTO</b> Revista Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo Setembro-Dezembro Vol. XXXVI - FASCS. III	1941
Professor Almeida Júnior	Marta Cilene de Sousa	<b>TEXTO EM HOMENAGEM AO DIA DO PROFESSOR</b> Câmara Municipal de Joanópolis	2015
In memoriam professor emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior	João Baptista de O. e Costa Junior	<b>IN MEMORIAM</b> Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo	1971
Biografia de Antonio Ferreira de Almeida Júnior	Helio Begliomini	<b>BIOGRAFIA</b> Academia de Medicina de São Paulo	197-?

Fonte: Autora, 2022; 2017.

Os grupos de produções nos quadros 3, 4 e 5 derivam dos resultados das pesquisas listadas no quadro 1, que culminaram nas publicações do quadro 2 e demais quadros. Em sua maioria, as produções e publicações são de autoria semelhante em quase todos os quadros. No quadro 6, essas produções podem ser categorizadas como biográficas, homenagens, entre outros, elaboradas por Sousa, mencionada nos quadros anteriores, e outros autores que compartilharam a trajetória acadêmica com Almeida Júnior.

De maneira geral, as produções abordam a educação primária, explorando diversos aspectos, como a presença na imprensa paulista, a gestão na diretoria de ensino de São Paulo, estatísticas educacionais, democratização da educação,

modernização da sociedade, higienismo, escola rural, bem como a perspectiva e a atuação de Almeida Júnior. Entre elas, destaca-se a presença de três publicações que tratam do Ensino Superior, abordando temas como o ensino jurídico na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, a fundação da Universidade de São Paulo (USP) e o papel da universidade nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Essa última produção representa um resumo elaborado por mim no início desta pesquisa de doutorado.

Tais resultados obtidos, de modo geral, contribuem de modo significativo para estudar e discutir a perspectiva, participação e contribuição de Almeida Júnior na educação brasileira, além de corroborar para a permanência das discussões na história e na historiografia da educação, pois todas as produções estão presentes na área da educação e apresentam elementos importantes. E, apesar do número considerável de produções abordando a perspectiva e contribuição de Almeida Júnior, observamos que, embora ele tenha se envolvido intensamente em discussões, participações e atuações na educação brasileira por cinquenta anos, as pesquisas existentes indicam que sua referência é considerável (GIRALDELLI, 2017), mas não é extensivamente explorada em estudos específicos, como o ensino superior. E, como foi apontado em 2017 e até o atual momento, houve apenas sete novas publicações de modo geral, dos quais seis são de minha autoria. Até o presente momento, não foram obtidos resultados que versassem sobre o tema ora posto para esta investigação, apenas resultados preliminares deste estudo e que não interferem na discussão proposta.

Considerando o contato com os escritos de Almeida Júnior e os resultados obtidos no levantamento bibliográfico e estado da arte, surgiram questionamentos fundamentais para este estudo: Qual é a perspectiva e a contribuição do intelectual e educador Antonio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) nos debates acerca da universidade brasileira? Quais foram as considerações mais relevantes realizadas por ele ao refletir sobre a universidade? E como ele aborda a relação da universidade com os demais níveis de educação? A partir da problemática elencada e considerando suas expressivas contribuições para o pensamento educacional, este estudo tem como objetivo geral analisar a perspectiva e contribuição de Almeida Júnior nos debates acerca da história da universidade brasileira. Desse objetivo principal, destacam-se como objetivos específicos: discorrer acerca da história da universidade no Brasil Império e na República, com ênfase nos temas discutidos por Almeida Júnior

em seus escritos; e abordar suas perspectivas e considerações sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, especialmente, no que diz respeito à universidade, considerando os principais aspectos apresentados por ele e como ela está relacionada intrinsecamente com os demais níveis de ensino na sociedade. A delimitação temporal e espacial deste estudo está relacionada, em específico, aos escritos escolhidos, que discutem a história do Ensino Superior no Brasil e são propostos como fontes principais deste estudo. Tais textos foram escritos, organizados e publicados na década de 1950 e enfatizam características sobre a origem e instituição da universidade no Brasil até as discussões da LDBEN, Lei nº 4.024/61.

A publicação do livro “Problemas do Ensino Superior”, em 1956, reúne grande parte dos escritos de Almeida Júnior sobre a universidade, além de marcar o momento em que atuou no Conselho Estadual do Ensino Superior do Estado de São Paulo e no Conselho Federal de Educação, que regulamentou e trabalhou como suporte do Ensino Superior no país. Esse período se remete ao momento que Almeida Júnior esteve duas vezes em visita ao Paraná, 1953 e 1957, no Congresso Brasileiro dos Reitores das Universidades e pronunciou conferências sobre a universidade nos anteprojetos da lei nº 4.024/61 publicadas no folheto. O estudo se concentra na análise específica desses textos de Almeida Júnior, considerando suas discussões, contexto e o período em que foram produzidos, como referências relevantes para compreender os acontecimentos relacionados ao Ensino Superior no país.

A trajetória da universidade brasileira se destaca como uma construção relativamente recente quando comparada às outras instituições de ensino superior que emergiram na América Latina. Ela passou por uma série de reformulações de leis e currículos até adquirir o *status* de um espaço dedicado ao conhecimento, ensino, pesquisa, extensão e formação abrangente, seja ela profissional, humana ou cultural. No decorrer da história da educação superior no Brasil, o ensino se desdobrou por meio de diferentes instituições, como colégios, escolas, academias, faculdades e universidades.

Por exemplo, em 1808, ocorreu a unificação de faculdades isoladas. Posteriormente, durante o Império (1822-1889), observamos a consolidação das cátedras, que evoluíram para a formação de cursos e, conseqüentemente, a constituição de academias. Com o tempo, essas academias foram progressivamente evoluindo e se consolidando como instituições mais abrangentes, abarcando um

espectro mais amplo de disciplinas e conhecimentos. A transição rumo à universidade foi um processo gradual, marcado pela integração e ampliação desses cursos e academias, culminando na formação das primeiras universidades brasileiras. Esse movimento progressivo e contínuo acabou por caracterizar o contexto atual das universidades, refletindo um caminho histórico rico e dinâmico na trajetória do ensino superior no país.

Nesta análise, o estudo envolve a exposição e reflexão sobre a temática da universidade, extraída dos escritos de Almeida Júnior, dividindo-se em duas seções. A primeira aborda a história da universidade, explorando considerações sobre o Ensino Superior no Brasil, desde sua constituição até seu desenvolvimento ao longo do tempo, incluindo a perspectiva específica de Almeida Júnior sobre temas universitários. A segunda seção, universidade em potência, examina a legislação relacionada à universidade nos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, assim como as perspectivas e considerações de Almeida Júnior enquanto aguardava a promulgação da lei. Ambas as seções destacam a defesa do educador em relação à universidade e sua conexão com a Educação Primária.

Apesar do foco principal de Almeida Júnior em suas discussões ser a Educação Primária, conforme destacado pela historiografia, é importante observar seu envolvimento nas discussões sobre a universidade no Brasil. Para ele, a universidade não poderia ser vista como uma instituição isolada, mas sim como um componente essencial e integrado ao sistema educacional brasileiro. Ele defendia que o sucesso e o propósito pleno da universidade começavam com uma base sólida na educação primária. Para ele, a universidade deveria ser um centro de excelência, possuindo autonomia para promover pesquisa, expandir conhecimento e cultura, e, ao mesmo tempo, proporcionar uma formação tanto profissional quanto humana, contribuindo para o desenvolvimento integral dos indivíduos e da sociedade. Sua perspectiva ressalta a importância de professores e estudantes no processo educacional, bem como a relevância das leis, como os anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que caracterizaram o contexto educacional do país.

## 2. DA CRIAÇÃO À CONSTITUCIONALIZAÇÃO - A PERSPECTIVA DE ALMEIDA JÚNIOR DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Mas o Ensino Superior brasileiro o que êle tem de básico e essencial; o ensino tal como funcionam nas salas, anfiteatros, laboratórios das faculdades; o ensino como forma de transmissão de cultura e de ampliação de conhecimentos; como estímulo às aptidões da juventude; como instrumento de compreensão entre os homens e de criação da riqueza do País, - êsse tem resistido à exortação de fórmulas legais, tem-se negado a acelerar a lentidão exasperante do seu ritmo progressivo, em uma inércia que seria para desesperar, se muitas vezes essa mesmo inércia não cumprisse a função defensiva de parchoque contra a desagregação.

Almeida Júnior, 1956<sup>5</sup>.

Esta seção apresenta considerações sobre a história do Ensino Superior brasileiro, com o objetivo de refletir o desenvolvimento da universidade ao longo dos anos, em diálogo com a perspectiva de Almeida Júnior sobre temas específicos em relação a instituição.

A universidade brasileira é uma instituição relativamente recente em comparação com as universidades que surgiram em outros países da América Latina. Ao longo de sua história, passou por várias reformas legislativas e curriculares antes de se consolidar como espaço dedicado ao conhecimento, ensino, pesquisa e extensão, formação profissional, humana e cultural, como a conhecemos hoje.

As primeiras iniciativas do Ensino Superior no país remontam a 1808, com a junção de faculdades isoladas que ofertavam cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Todavia, durante a Colônia e o Império, o Brasil não contava com instituições equivalentes a *status* de universidade. E, foi a partir da República, que houve a criação de instituições que receberam o *status* de universidade. Essa evolução foi considerada tardia, especialmente, quando comparada a países, como México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile e Argentina, que já haviam estabelecido universidades ao longo do século XVI.

---

<sup>5</sup> ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **Problemas do Ensino Superior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. p. 212.

Entre os educadores brasileiros que se debruçaram sobre a temática da universidade, Almeida Júnior merece destaque, pois, manifestou um otimismo em relação ao futuro dessas instituições, onde ele a vislumbrou como pilares fundamentais para o desenvolvimento intelectual, social e econômico do país. Esta perspectiva levanta a indagação crucial de como se deu o processo de criação das universidades no Brasil e de que maneira ele se envolve na discussão acerca desse tema.

## 2.1 Considerações acerca dos primórdios da universidade brasileira

A introdução do Ensino Superior no Brasil, nos primórdios da colonização, está intrinsecamente ligada à chegada da Companhia de Jesus em 1549. A atuação dos jesuítas desempenhou um papel fundamental na implementação de um sistema educacional organizado e estruturado, visando a formação de indivíduos nas colônias. Nesse contexto, foram criados colégios padronizados, nos quais se instituiu um currículo único “[...] em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo: *studia inferiora* que corresponde ao atual Ensino Secundário; *studia superiora* que corresponde aos estudos universitários”. (CUNHA, 2007a, p. 27).

Os estudos universitários, denominados "*studia superiora*", abrangiam os cursos de Teologia, com duração de quatro anos e conferindo o grau de doutor, e de Filosofia, conhecido como curso de Artes ou Ciências Naturais, com duração de três anos, conferindo o grau de licenciado ou bacharel. Estes cursos eram oferecidos em colégios e seminários, configurando os pilares iniciais do Ensino Superior no contexto brasileiro.

Os jesuítas fundaram 17 colégios em toda Colônia e, estavam localizados em vários Estados, incluindo o Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Maranhão e Pará. Nesse período a educação estava sob administração da Igreja Católica e o processo de ensino era orientado com o objetivo primordial de realizar conversões e disseminar ideais religiosos. A Igreja Católica, notavelmente através da atuação dos jesuítas, estabeleceu uma presença marcante no sistema educacional brasileiro colonial. Os colégios e seminários dirigidos pela ordem religiosa desempenharam um papel fundamental na formação. O ensino, portanto, não era apenas uma ferramenta para o desenvolvimento intelectual, mas um meio de promover a conversão ao catolicismo e a disseminação dos valores religiosos, caracterizando as bases culturais e sociais da

época. A presença da Igreja Católica na educação brasileira deixou um legado duradouro que se refletiu, em certa medida, nas dinâmicas educacionais do país ao longo dos séculos.

Quanto ao Ensino Superior, a colônia portuguesa interferiu na criação e expansão de universidades, chegando ao ponto de desencorajar a formação de tais instituições e proibir seu estabelecimento. Em decorrência desse posicionamento, os filhos dos colonos eram direcionados a buscar formação em Coimbra, Portugal, recebendo bolsas de estudos para tal finalidade. Isso resultava na restrição das atividades acadêmicas nos colégios jesuítas na Colônia, que, por conseguinte, ofereciam apenas cursos superiores em Filosofia e Teologia (CUNHA, 2007a) e, posteriormente, foi criado o curso de Matemática.

A interferência na criação de universidades na Colônia estava diretamente atrelada aos interesses e políticas da metrópole portuguesa, que buscava centralizar o controle sobre o ensino superior e manter uma ligação estreita entre a Colônia e Metrópole. A concessão de bolsas de estudos para Coimbra não apenas reforçava essa ligação, mas evidenciava a preferência por uma educação que atendesse aos interesses e padrões estabelecidos em Portugal. Esse contexto impulsionou os colégios jesuítas a concentrarem seus esforços nos cursos superiores disponíveis na Colônia, notadamente em Filosofia e Teologia.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas de Portugal e suas colônias resultou no abandono dos colégios por eles administrados. Após esse acontecimento, não houve outra ordem religiosa que viesse a dar continuidade às práticas educacionais estabelecidas pelos jesuítas. Mesmo considerando o notável trabalho desenvolvido pela ordem religiosa em prol da educação, é importante destacar que o Ensino Superior, tal como o conhecemos hoje, não emergiu diretamente das contribuições dos jesuítas. A expulsão da ordem religiosa representou um marco decisivo na evolução do sistema educacional, criando uma lacuna que exigiria tempo e novas iniciativas para ser preenchida e adaptada às contínuas transformações sociais e culturais em andamento.

Ao longo do tempo, o Ensino Superior brasileiro passou por uma notável evolução e transformação, especialmente, por meio da multiplicação e diversificação das instituições criadas no século XIX, ao término do período colonial. Esse fenômeno culminou em uma nova fundação, caracterizada como tardia, do sistema educacional superior no Brasil (CUNHA, 2007a). A reestruturação do Ensino Superior no Brasil

ocorreu no período entre 1808 e 1821. Com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, foi desencadeado um amplo impulso na modernização do país em diversos setores, destacando-se a significativa transformação na área educacional.

Neste período, em 1808, foram estabelecidas as primeiras escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, bem como as escolas de Anatomia e Cirurgia e a Academia da Guarda Marinha, ambas localizadas no Rio de Janeiro em 1808. Ademais, foram fundadas outras faculdades nas áreas das Belas Artes; Agricultura e Militar, que funcionaram até 1822. Ainda que essas faculdades se pautavam pelo modelo de ensino superior europeu, tais iniciativas eram isoladas, com pequenas faculdades em poucas localidades e com o foco em atender as necessidades básicas que surgiram com a transferência da Corte para o Brasil (MARTINS, 2002).

Além de atender essas necessidades básicas da Corte, tinha como finalidade atender as demandas da sociedade. Em 1827 através da Lei de 11 de agosto, conhecida como a Lei Geral do Império, foram criados os cursos de Medicina no Rio de Janeiro e Bahia, Engenharia no Rio de Janeiro e, Direito em São Paulo e Olinda. Durante esse período, os cursos foram separados para que fosse possível atender os interesses médicos e militares nacionais, além de um novo modelo de Ensino Superior, sob a forma de aulas e cadeiras, no qual o professor utilizava seus próprios meios e instrumentos de ensino. De acordo com Cunha (2007a, p. 71), “O Ensino Superior permaneceu praticamente o mesmo em todo o Império. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente”.

O Império teve seu destaque nos escritos de Almeida Júnior (1956), que, ao discorrer sobre o assunto, trouxe à tona inúmeras questões a serem refletidas e observadas. Na época, o país contava com seis estabelecimentos de Ensino Superior: Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1808), Faculdade de Medicina da Bahia (1808), Faculdade de Direito de Recife (1827), Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874) e Escola de Minas de Ouro Preto (1875). Ao caracterizar o espaço dessas instituições, Almeida Júnior (1956) destacou que os materiais utilizados não eram adequados e os edifícios, laboratórios e bibliotecas não estavam de acordo com as necessidades do ensino:

Começamos pelo elemento mais concreto – instalações e aparelhamento. São fatores que, por sua extensão e natureza, medem as possibilidades materiais do sistema e, de outra parte, indicam o

grau de interesse do povo pelas coisas do ensino. Os depoimentos mostram que tudo quanto possuíamos neste particular era péssimo, por causa da nossa pobreza com a frouxidão e a descontinuidade no empenho em resolver o problema. Queixas nas Memórias, histórias não faltam; as reclamações dos diretores se repetem [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 18).

A situação era precária, muitos prédios e edifícios estavam em estado de ruína. As instalações e equipamentos eram considerados indicadores que refletiam as fragilidades materiais do sistema educacional. Esses elementos não apenas se referem a infraestrutura física disponível naquele período, mas forneciam indícios do interesse que a população tinha em relação à educação. As condições precárias e de má qualidade eram atribuídas à falta de recursos e ao descaso prolongado no esforço em resolver o problema. O descaso prolongado, por sua vez, muitas vezes estava associado a prioridades divergentes na alocação de recursos públicos, bem como a desafios políticos e administrativos. A educação frequentemente não recebia a atenção e os investimentos necessários para superar as carências, resultando em um ciclo contínuo de infraestrutura inadequada.

Essa condição persistiu por décadas e demonstravam a falta de investimentos e interesse no Ensino Superior. Por exemplo, em 1860, o convento no Largo de São Francisco, onde o curso jurídico seria estabelecido em São Paulo, já se encontrava em ruínas, e em 1882, a situação ainda não havia sido resolvida. Vários outros prédios e instalações estavam na mesma situação, Almeida Júnior apontou o caso da Faculdade de Medicina da Corte, que continuou a funcionar em péssimas instalações até 1918, Leôncio de Carvalho durante esse período criticou a situação (ALMEIDA JÚNIOR, 1956), esses exemplos ilustram os desafios enfrentados pelo Ensino Superior no Brasil na época.

Leôncio de Carvalho “Teve papel ativo na formulação da política de educação brasileira no final do período imperial.” (CHDD, 2021, p. 1), ocupando a pasta de Negócios e designado aos assuntos educacionais, influenciou a política educacional do Império com o ensino livre. Um dos documentos elaborado por ele foi o Decreto nº 7.247, datado de 19 de abril de 1879<sup>6</sup>, da Reforma do Ensino Primário e Secundário do município da Corte e o Superior em todo o Império.

---

<sup>6</sup> Consulte o documento em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

Mesmo diante das condições que se encontrava as estruturas físicas e materiais do ensino, este poderia ter seguido outros direcionamentos se, nas salas de aulas, estivessem professores com alta cultura, que fossem dedicados, assíduos, eficientes em seu trabalho e tivessem disposição para ouvir aqueles que queriam aprender, ou seja, os estudantes (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Para o educador, a questão não se limitava apenas aos problemas relacionados às instalações das instituições, mas envolvia a qualidade e dedicação dos professores que estavam diante do ensino naqueles locais.

## 2.2 Professores e estudantes: uma perspectiva sobre o ensino

A crítica de Almeida Júnior em relação aos professores e estudantes do Ensino Superior estavam relacionadas ao formato de ensino que prevalecia e, as reformas educacionais em andamento naquele período permitiram que essa visão se consolidasse, criando uma imagem negativa dessas figuras. Esse contexto levou ao enraizamento de uma cultura social que perpetuou a imagem do professor como alguém desinteressado em ensino e do estudante como alguém desinteressado em aprender. Essas percepções negativas persistiram ao longo do tempo e tiveram impactos duradouros no sistema educacional brasileiro.

Havia questões que estimulava essa imagem dos professores na época, e um exemplo disso, era a política, que acabava por afetar a imagem destes e o desenvolvimento das instituições de Ensino Superior. Almeida Júnior (1956) afirmou:

[...] era na política que estava o maior concorrente do ensino. Pouca gente existia em condições de exercer mandatos eletivos ou de ocupar cargos da alta administração. Bastava, pois, ao bacharel ou ao médico chegar a professor de Faculdade, para que logo lhe oferecessem – ou ele próprio procurasse – uma cadeira na Assembléia geral ou provincial, um govêrno de província ou uma pasta de Ministro. **A cátedra se tornava, em seguida, a gata borralheira.** ‘O professor superior (disse em 1869 Paulino de Souza) não é ainda, para a maior parte, uma situação definitiva, mas um ponto de partida, a estação de descanso e de abrigo nos dias de adversidade política’. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 25, grifo nosso).

A política virou uma espécie de concorrente do Ensino Superior e retirava desses espaços de ensino os professores para atuarem em cargos políticos na sociedade, logo, o cargo de professor não estaria vago, mas a sua ocupação não seria por excelência. O Ensino Superior se tornava um ponto de partida para a atuação

política e outros cargos administrativos na sociedade. Isso fazia com que a carreira de professor fosse frequentemente vista como uma opção secundária ou uma espécie de refúgio, contribuindo assim para a disseminação dessa imagem “cultural” do professor como alguém que não estava plenamente comprometido com a profissão. Tornou-se comum a ideia de que ser professor era uma escolha em segundo plano, uma ocupação que não estava no centro das aspirações profissionais, mas sim um meio para atingir outros objetivos ou cargos.

Em certos contextos históricos e sociais, o papel do professor foi desvalorizado em comparação a outras carreiras, gerando estereótipos e preconceitos persistentes. Isso ocorreu devido à comparação desfavorável da profissão com ocupações mais prestigiadas, levando a uma subestimação social. Baixos salários e más condições de trabalho reforçaram a percepção de que ser professor não oferecia compensações adequadas. Isso levou muitos a considerar o ensino como uma opção temporária enquanto buscavam oportunidades em outras carreiras profissionais.

E, diante dessa realidade, Almeida Júnior (1956) levantou questionamentos sobre as nomeações rápidas de professores logo após a conclusão de seus cursos superiores. Ele questionava se esses recém-nomeados teriam a capacidade de oferecer um ensino de qualidade, de motivar os estudantes a buscar conhecimento e compreender a ciência. Ele ponderava sobre a importância de uma preparação pedagógica sólida, destacando a necessidade de habilidades didáticas e de uma abordagem educacional que fosse além do conhecimento técnico, abarcando a capacidade de inspirar e envolver os alunos no processo de aprendizado. A reflexão de Almeida Júnior apontava para a complexidade do papel do professor, indo além do domínio técnico da matéria, e ressaltava a importância de uma formação docente abrangente para o efetivo desenvolvimento educacional.

A realidade da época já evidenciava que a profissão docente era frequentemente encarada como porta de entrada para outras carreiras, o que impactava diretamente na qualidade do ensino ofertado. Esta visão da função do professor afetava não apenas a qualidade e efetividade do ensino, mas a motivação dos estudantes em relação ao aprendizado. Nos escritos de Almeida Júnior, voltados para a área educacional, a temática dos professores era recorrente em suas observações. Ele direcionava questionamentos profundos sobre a natureza da profissão e a maneira como ela era percebida e retratada na sociedade brasileira. Essas reflexões revelavam uma preocupação do educador em compreender os

desafios e as percepções associadas à profissão docente. É interessante notar que essa abordagem antecedia suas discussões sobre o Ensino Superior, evidenciando a importância que Almeida Júnior atribuía ao papel do professor como agente fundamental na formação educacional e no desenvolvimento da sociedade como um todo.

### 2.3 Professores – “Gata borralheira” do Ensino Superior?

Almeida Júnior tinha uma perspectiva sobre a importância da educação como um pilar fundamental para o desenvolvimento social do país. Para ele, a qualidade e eficiência do sistema educacional eram elementos cruciais no desenvolvimento, assim, reconhecia o papel preponderante dos professores.

Ele compreendia que os professores desempenhavam um papel central na formação, não apenas transmitindo conhecimento, mas influenciando diretamente no desenvolvimento intelectual, moral e social dos estudantes. Acreditava que eram eles os responsáveis por despertar o interesse pelo saber científico. Para Almeida Júnior, a qualidade da educação dependia em grande parte da qualidade do ensino. A formação desses profissionais, sua motivação, seu comprometimento e sua capacidade de estimular o aprendizado eram elementos-chave para alcançar um sistema educacional mais eficaz.

A metáfora da "gata borralheira", proveniente dos contos de fadas da história da Cinderela, foi adotada por Almeida Júnior para se referir à profissão docente. Comparando o professor à jovem órfã da história, percebemos que a figura do professor, assim como a "gata borralheira", era tratada com negligência pela madrasta (representando o governo) em comparação às outras figuras (outros cargos como assembleia, província e ministério, além do *status* na sociedade).

Essa comparação remete à aparência descuidada da personagem e à falta de reconhecimento, já que suas responsabilidades domésticas a mantinham ocupada, privando-a de oportunidades. É relevante observar que a "gata borralheira" desempenha funções importantes nos contos de fadas. De forma análoga, no ensino superior, os professores frequentemente não recebiam tratamento semelhante em relação a outras funções profissionais, enfrentando desvalorização e desconsideração em sua carreira.

Almeida Júnior defendia a necessidade dos professores romperem, em primeiro lugar, com os estereótipos prejudiciais que afetavam a profissão. Estes estigmas incluíam a imagem do professor supostamente não preparado para lecionar no Ensino Superior e a percepção de que a profissão se tornava meios para ascender a outros cargos políticos ou sociais. Ele destacava a situação dos professores, que enfrentavam a desvalorização de sua profissão, sujeitos ao desinteresse social e governamental que resultava na precariedade do ensino. Ademais, sua perspectiva ressaltava a importância que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuassem, concordarem e defenderem a educação desde os primeiros estágios, especialmente, na educação primária.

Nos seus escritos datados em 1951, por exemplo, direcionou sua discussão aos professores primários. Naquele período, não existia um processo seletivo profissional que avaliasse a aptidão e a vocação para o ensino. Era comum os professores reivindicarem os benefícios associados à profissão, mas ao mesmo tempo recusarem a exercê-la, por exemplo, o desejo em servir à comunidade e o gosto pela profissão, ou seja, o que chamava de vocação.

De acordo com o educador, “Havemos de reconhecer que professores improvisados – mesmo através de concurso, – sem gosto pelo estudo, distraídos por preocupações estranhas, pouco assíduos ao exercício docente, não podem ensinar bem”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 26), a qualidade do ensino está diretamente ligada às características dos professores, incluindo a formação adequada, o gosto pelo estudo, o comprometimento exclusivo com o exercício docente e a assiduidade. Esses elementos são vistos como fundamentais para garantir um ensino de qualidade, mas o que se via era o contrário.

Para Almeida Júnior (1959), a cultura geral e a cultura pedagógica eram fracas, a formação técnica praticamente inexistente. Mesmo quando havia algum nível de cultura pedagógica, essa não conseguia influenciar significativamente a prática educacional. É importante destacarmos que essas discussões, embora se concentrassem na educação primária, não se dissociam de nenhum nível educacional. Isso se deve ao fato de que todos os professores estão sujeitos a esses questionamentos na sociedade, já que a precariedade na formação e atuação docente seria uma realidade em diversos espaços e níveis educacionais.

Ademais, inicialmente sua defesa esteve em torno da educação primária, justamente por considerá-la como base essencial para o desenvolvimento social, “[...]”

seria por meio da escola primária que se elevaria os demais níveis educacionais e mais adiante, elevar o nível cultural do país e seu desenvolvimento.” (GIRALDELLI; MÉLO; MACHADO, 2018, p. 164), inclusive, o sistema educacional, para Almeida Júnior (1957), era indivisível. Independentemente de suas leis, não havia como pensar em cada nível da educação de forma isolada, apesar das características particulares de cada nível, todos contribuem e impactam no desenvolvimento uns dos outros, pois, os alunos que frequentam o ensino primário avançarão para o ensino secundário, e estes, por sua vez, ingressarão no ensino superior.

Almeida Júnior partia da ideia de que a educação seria formada por um sistema educacional indivisível, no qual todos os níveis de ensino colaboram para o bom desenvolvimento do outro, então, de nada valeria olhar para as universidades e seu ensino se antes não olhasse para a educação primária, pois tudo começaria nela, logo, seria necessário a colaboração de todos:

Formulo êste comentário introdutório, que julgo importantíssimo, para justificar a afirmação de que a todos nós, das escolas superiores, cabe o dever de pugnar pelo aperfeiçoamento do Ensino Primário, quando mais não seja, para benefício da área de nosso trabalho específico. O êxito das Universidades começa a preparar-se no modesto grupo escolar frequentado pela infância [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 5).

Com isso destaca a responsabilidade coletiva de todos os profissionais ligados ao ensino superior em contribuir para o aprimoramento do Ensino Primário. Havia uma percepção clara dele que o sucesso das universidades e instituições de ensino superior começaria nos estágios iniciais da educação, ou seja, no Ensino Primário.

Isso sugere que a qualidade da educação oferecida às crianças influencia diretamente a formação acadêmica futura e o desempenho dos estudantes em níveis mais avançados. A ênfase dada ao Ensino Primário como ponto de partida para o sucesso nas etapas posteriores da educação destaca cada vez mais sua defesa e nos demonstra a importância de oferecer uma base sólida e eficaz para o desenvolvimento educacional. O êxito do Ensino Superior começaria pela infância e caberia a todos os professores colaborarem em defesa da educação desta para que, no futuro, rendesse o desenvolvimento da universidade, pois:

[...] é o Ensino Primário a base sobre que repousam, de uma parte a nossa capacidade econômica; e de outra, a nossa organização política. Se as forças sociais do país não reagirem ao seu favor; se por êle não se erguer o professorado dos outros graus – mesmo que seja pelo interesse de receberem no futuro melhores estudantes – a nossa

incipiente democracia ruirá por terra, e com ela irá abaixo, desvitalizada e desmoralizada a própria Universidade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 6).

Na perspectiva do educador todos os professores deveriam defender a educação independentemente do nível de ensino que exerce a profissão, inclusive os professores do Ensino Superior, porque, no fim, tudo se reflete no âmbito acadêmico e na sociedade em geral, e isso nos permite uma compreensão ampla do fenômeno educativo e do sistema educacional indivisível. Isso implica reconhecer que o ensino não pode ser analisado ou compreendido isoladamente por níveis ou etapas, mas sim como um sistema integrado, onde cada parte impacta e é impactada pelas demais.

Essa visão é essencial para abordar os desafios, as dinâmicas e as melhorias na educação, permitindo uma análise mais completa e eficaz das questões educacionais. Além de abordar os desafios ligados à percepção do professor, Almeida Júnior, do mesmo modo, examinou o papel dos estudantes e da sociedade nesta dinâmica educacional.

## 2.4 O problema da tradição: Estudantes e sociedade – a cultura do erro?

Os desafios enfrentados no ensino superior não se limitavam apenas às más condições das instalações físicas, materiais e a qualidade do ensino. Havia também os estudantes, como o problema recorrente das faltas, notadamente na década de 1870. Almeida Júnior (1956), ao abordar a conduta dos estudantes, observava-se que estes se dividiam entre os estudos e a vida social. Era comum os estudantes ultrapassar o limite de faltas, e nesses casos, um colega de classe frequentemente respondia à chamada no lugar. Em outras situações, caso tivessem algum compromisso, o estudante registrava sua presença e em seguida deixava a sala de aula, fosse através da porta dos fundos ou pela janela, o mais importante para eles era sair da sala de aula de alguma forma.

Durante os dias de sabinas<sup>7</sup>, realizadas aos sábados, surgia uma espécie de "epidemia" entre os estudantes, resultando em muitas ausências. Quando o supervisor levantava suspeitas, bastava ao estudante apresentar um atestado médico.

---

<sup>7</sup> As sabinas, no contexto educacional do período, referem-se a uma prática de avaliação ou exame, em que os estudantes são questionados e examinados sobre determinados temas ou matérias. Essa avaliação pode ocorrer de forma oral ou escrita, realizadas durante dias designados, como sábados.

E onde estariam esses estudantes? Alguns estavam em fazendas ou até mesmo na Europa, e ainda assim compareciam para realizar o exame, independente das faltas acumuladas, beneficiando-se de influências ou padrinhos influentes. Caso contrário, corriam o risco de perder o ano letivo devido às ausências (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

A estratégia de apresentar atestados médicos para justificar as faltas indicava uma possível falta de comprometimento e até mesmo uma manipulação do sistema, enquanto os estudantes estavam em fazendas ou na Europa, e o fato de comparecerem aos exames, sugere uma disparidade nas condições e oportunidades disponíveis para diferentes estudantes, assim como as influências ou padrinhos influentes reforça a ideia de que, em alguns casos, conexões pessoais poderiam prevalecer sobre o mérito acadêmico.

Outra situação se remetia que, uma parcela dos estudantes ingressava no Ensino Superior movidas por uma certa vaidade pessoal ou pressão familiar, e diversas questões se apresentavam nesse contexto. Alguns eram obrigados a trabalhar para garantir seu sustento, e, portanto, se dedicavam ao magistério primário ou secundário, trabalhavam em cartórios ou em repartições públicas. A maioria dos estudantes chegavam ao final do curso sem grande visibilidade ou reconhecimento, sendo aprovados e supostamente prontos para ingressar no mercado de trabalho como profissionais (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Esse padrão de comportamento estabeleceu uma cultura na qual há uma pressão social e familiar para se ingressar no Ensino Superior. Naquela época, os jovens frequentavam o Ensino Superior sem necessariamente terem atingido a idade considerada adequada para tal etapa educacional.

Ademais, tanto as provas escritas quanto as orais eram predominantemente baseadas na memorização sem necessariamente garantir a compreensão, refletindo a natureza do ensino tradicional. Diversos critérios eram considerados para a aprovação, a assiduidade, as lições, as sabatinas, as dissertações e o exame final. Este último, embora fosse um critério justo, era pouco utilizado. Anteriormente, era solicitada a aplicação de provas escritas como meio de avaliar o desempenho dos estudantes. Embora fosse a intenção, na prática, isso não surtia o efeito esperado. As avaliações orais eram mantidas como alternativa, mas caso os professores optassem por um interrogatório mais detalhado, eram considerados excessivamente rigorosos. Em resumo, ambos os tipos de prova acabavam por serem inadequadas e pouco eficazes na avaliação dos estudantes (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

Outra questão retratada por Almeida Júnior (1956) nos seus escritos sobre os estudantes, a partir da década de 1870, já se identificava um novo tipo de fraude praticada pelos estudantes, especificamente nas faculdades. Os professores tinham a responsabilidade de ensinar e avaliar, enquanto aos estudantes cabia a assiduidade e a realização dos exames. O estudante desonesto buscava criar a falsa impressão de presença nas aulas quando, na verdade, não comparecia, e dava a impressão de ter assimilado conhecimento, embora os ignorasse. A prática de "cola" durante os exames envolvia dois tipos de cúmplices: os passivos, que recebiam as respostas, e os ativos, responsáveis por fornecê-las.

A cola era tão comum que até nos exames preparatórios já existia. O ministro do Império se referia à cola como "bola"<sup>8</sup>, elas eram bem-feitas e discretas, mas não reprovava os estudantes, afinal, não haveria exame honesto por parte dos estudantes em meio às fraudes existentes e, mesmo que fossem pegos, a quantidade em relação aos que escaparam era sempre maior (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Era comum esse tipo de situação durante os exames, muitas vezes, dependendo da postura do professor. Antes mesmo da realização das provas, algumas eram anuladas devido ao uso de "cola" e, apesar da existência de mecanismos de vigilância institucional, ainda havia aprovações que eram percebidas como resultado de artifícios ou manipulações, denominadas de "prestidigitação". Isso indica a presença de práticas questionáveis que escapavam da detecção das autoridades educacionais, apontando para possíveis falhas nos sistemas de controle e reforçando desafios na garantia da integridade acadêmica. Mesmo com os controles de verificação, os estudantes eram flagrados fazendo uso de cópias e anotações durante os exames de admissão ao Ensino Superior, algo recorrente, porque os exames nessa fase eram predominantemente escritos.

Assim, os estudantes chegavam às faculdades no período do Império mal preparados, conseguiam passar pela prova sem nenhum esforço, com o uso da cola, e seguiam durante todo o curso. Ou seja, se não bastasse o problema com a falta de comprometimento dos jovens estudantes que preferiam se aventurar pela cidade a ir à aula, havia o problema com as colas, o que possibilitava cada vez mais os problemas com a formação desses futuros profissionais. Aqueles que estudavam eram exceção,

---

<sup>8</sup> O ministro do Império se referia à prática de cola como "bola", possivelmente utilizando um termo coloquial da época para se referir a essa ação durante exames. A expressão pode ter sido um tipo de código ou gíria utilizada para disfarçar a natureza desonesta da prática de cola.

havia os que acusavam os problemas e os estudantes que deveriam ser reprovados. Se não bastasse os prédios em ruínas e o olhar contra os professores, havia os estudantes para mostrar que o Ensino Superior no Império estava repleto de problemas (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

Outro ponto importante que Almeida Júnior (1956) evidenciou sobre o comportamento dos estudantes durante o período do Império era a ocorrência de ofensas, ameaças e insultos direcionados aos professores quando havia a possibilidade de reprovação. Alguns casos ilustram estudantes aprovados que expressavam gratidão pública a determinados professores e, em contrapartida, difamavam outros, chegando a recorrer à imprensa para difamar ou até mesmo agredir verbalmente. Além disso, houve relatos de agressões físicas direcionadas tanto aos professores quanto aos prédios das instituições de ensino. Todavia, além desses problemas, apresentava a convivência do poder público:

Não se isentava de culpa o poder público, – executivo e legislativo, – por omissão ou comissão. Deixava de encarar frontalmente dos problemas da educação superior, de conceder aos respectivos diretores e mestres os recursos de quem careciam, e com os quais pudessem tornar a escola mais acolhedora, o ensino mais interessante e eficaz. Por outro lado, intervinha esse mesmo poder público, de forma prejudicial, na vida dos estabelecimentos. Nascia a interferência, como de regra, de injunções pessoais de toda ordem – partidárias, de amizade ou parentesco, pois cada Ministro, cada senador, ou deputado polarizava um mundo de interesses particulares [...]. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 53-54).

Essa declaração evidenciava a responsabilidade do poder público diante desses acontecimentos. O papel do legislativo é estabelecer leis, enquanto o executivo, ao administrar o Estado, deve atender às demandas sociais e garantir o funcionamento e aplicação das leis, por meio de fiscalização, em ambas as esferas, legislativo e executivo, responsáveis por trazer as discussões sobre a criação de leis. No entanto, ambos os poderes não enfrentavam devidamente os problemas educacionais, contribuindo para a sua deterioração. Ministros e políticos muitas vezes priorizavam seus interesses pessoais em detrimento das questões educacionais, concedendo privilégios aos estudantes, o que prejudicava o cumprimento do Ensino Superior em promover os estudos e seguir as normas estabelecidas. O envolvimento do poder público acabava por interferir nesse papel educacional.

Para Almeida Júnior (1956), a imprensa da época não respeitava o imperador, e conseqüentemente, os professores não eram poupados. A sociedade em si

contribuía para a estagnação do ensino brasileiro, o que agravava os problemas e prejudicava a reputação do Ensino Superior no país, especialmente, diante das reformas ocorridas durante o Império. Prevalencia a ideia de que os estudos eram simples, sem a devida valorização do conhecimento, gerando uma mentalidade focada apenas em passar nos exames, ingressar no Ensino Superior e obter o diploma, em detrimento do desenvolvimento do conhecimento e do trabalho intelectual. Essa mentalidade perdurava, criando uma cultura arraigada. Os escritos de Almeida Júnior (1956) ilustram esse panorama em diferentes momentos, especialmente, ao final de suas reflexões sobre esses problemas, afirmou:

“O mal está em nossos costumes”, disse Zacarias em 1851; “e por isso afeta toda a nação e a desconceitua”. Professôres e estudantes, diretores e empregados, o poder público e as famílias dos alunos, a imprensa e a opinião pública, – todos se mancomunavam para impedir que o ensino brasileiro fôsse melhor do que era. Isoladamente, colhido em momento de desinteresse, um ou outro indivíduo talvez quisesse aplicar corretivos adequados. Diversos procuraram fazê-lo efetivamente. Mas a boa vontade desses poucos se anulava, diluindo-se no oceano de indiferença e má vontade da imensa maioria. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 57-58).

Essa citação, destaca a crítica aos costumes vigentes no ensino brasileiro da época, sugerindo que os problemas educacionais estavam enraizados nas práticas culturais. A expressão "O mal está em nossos costumes" aponta para a ideia de que as tradições e práticas arraigadas estavam prejudicando a qualidade do ensino. Zacarias parece apontar para uma responsabilidade compartilhada, envolvendo professores, estudantes, diretores, funcionários, o poder público, as famílias dos alunos, a imprensa e a opinião pública. Ele argumentava que todos esses elementos contribuía para impedir melhorias substanciais no sistema educacional brasileiro. A menção de que "a boa vontade desses poucos se anulava" destaca a dificuldade de indivíduos isolados provocarem mudanças significativas diante da resistência e desinteresse da maioria.

Os costumes do ensino superior estabeleceram uma cultura, cujas origens podem ser rastreadas desde o período imperial. Essa cultura influenciava a ideia de nação e todos, de alguma forma, contribuía para sua perpetuação, o que resultava em uma nação cada vez mais desacreditada e problemas educacionais contínuos. Isso acabava por solidificar a cultura do "normal", embora não devesse ser assim. Apesar disso, havia indivíduos contrários a essa cultura e buscavam melhorias, mas

eram uma minoria em uma sociedade na qual suas vozes muitas vezes se perdiam. Continuando a discussão sobre isso, Almeida Júnior (1956) afirmou:

Ainda imaturo para ter fé na educação, e vendo nas suas Academias apenas a máquina oficial destinada a conferir o grau de doutor e privilégios profissionais, o Brasil inteiro se acumpliciava na inércia em que jaziam aqueles estabelecimentos, e cooperava para manter eternamente enredado numa teia de erros, abusos e preconceitos, o seu conjunto de escolas superiores, já de si limitado pelos vínculos com a tradição e pelas precárias condições econômicas do país. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 58).

Nesse contexto desafiador, a confiança na educação emergia como um desenvolvimento recente, contrastando com os problemas enfrentados. O país, de certa forma, tornava-se conivente, perpetuando uma cultura de "erros, abusos e preconceitos" que impactavam negativamente a educação, inclusive o ensino superior. Para além das dificuldades econômicas, desafios sociais infiltravam-se no sistema educacional, exemplificados pela influência política e interesses pessoais, escassez de investimentos materiais e financeiros, entre outras questões complexas. Esse contexto delineava um panorama desafiador, exigindo uma abordagem abrangente para superar os obstáculos e construir um alicerce mais sólido para o desenvolvimento educacional no país e as reformas foram um exemplo disso.

## 2.5 Reformas que não convém: a tentativa de desenvolvimento do Ensino Superior

Durante o Império, Carlos Leôncio de Carvalho<sup>9</sup>, formado em Direito e ministro do Império, oficializou, pelo Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, o ensino livre. E, mesmo depois, fora da chefia do Ministério, o ensino livre perdurou por anos sob a proteção do governo. De acordo com Almeida Júnior (1956), o ensino livre foi uma solução recomendada por Leôncio de Carvalho em 1871 para solucionar os problemas da escola superior no país. No entanto, o ministro deixou o cargo poucos dias após a oficialização da medida, embora, o sistema de ensino permaneceu. O ex-

---

<sup>9</sup> Nasceu em 1847 em Iguaçu (RJ) e faleceu em 1912, graduou-se na Faculdade de Direito de São Paulo (1868) e iniciou sua carreira como professor nessa mesma universidade. Em 1878, foi convidado para o cargo de Ministro dos Negócios do Império e foi eleito deputado por São Paulo no mesmo ano, permanecendo no parlamento até 1881. Após a proclamação da república, se tornou senador em São Paulo, mas posteriormente mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou a lecionar na Faculdade Livre de Direito (CHDD, 2021). Para conhecer as referências documentais de Leôncio de Carvalho visite: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/carlos-leoncio-de-carvalho>.

ministro adotou uma abordagem similar à que estava em voga na Europa e nos Estados Unidos na época, baseada no liberalismo.

O liberalismo do século XIX, no campo da educação, fortaleceu o que, no século XVIII, se pronunciou como uma forma de “democratização do ensino” e a liberdade de ensinar, porque, até então, o ensino era privilégio de classes, com discriminação econômica, religiosa e étnica (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). O liberalismo propiciou a criação de uma escola primária pública, financiada por impostos, de caráter laico e de frequência obrigatória. Ademais, aprimorou a formação do corpo docente do ensino primário ao instituir as escolas normais. Paralelamente, observou-se uma multiplicação de ginásios e faculdades, indicando um esforço significativo para ampliar o acesso à educação e fortalecer o sistema educacional.

O liberalismo do século XIX fez uma “pacificação social e democrática”<sup>10</sup>, a expressão indica que as ideias e políticas liberais do século XIX contribuíram para criar uma atmosfera de paz social e democracia. Isso sugere que os princípios liberais promoveram estabilidade e governança democrática nesse período histórico. O liberalismo, como movimento político e filosófico, preconizou princípios como liberdade individual, direitos civis, propriedade privada, livre mercado e representação política, tem-se a ideia que, a aplicação desses princípios impactou de forma positiva a sociedade, promovendo paz social e impulsionando sistemas democráticos.

Foi nesse momento que essas ideias se tornaram populares em toda a Europa, especialmente na Grã-Bretanha e na França, e mais tarde na Península Ibérica, levando alguns burocratas portugueses e outros colonos europeus a introduzir gradualmente o liberalismo na sociedade brasileira. As atuações anteriores estimularam o assentamento das principais ideias liberais no início do século XIX e tiveram maior influência desde a independência do Brasil em 1822. A abordagem do liberalismo no Brasil, especialmente, durante o período Imperial (1822-1889), é um tema complexo e abrangente que reflete debates sobre questões socioeconômicas presentes na formação da nação brasileira. Autores proeminentes desse período incluem Joaquim Nabuco, José Bonifácio de Andrada e Silva, Francisco Glicério, Aureliano Cândido Tavares Bastos, Bernardo Pereira de Vasconcelos e Antônio

---

<sup>10</sup> É necessário ressaltar-se que, essa interpretação pode variar conforme o contexto histórico e perspectiva, existem questionamentos sobre a abrangência da “pacificação” e a equidade dos benefícios sociais das transformações liberais.

Carlos Ribeiro de Andrada, entre outros. Piñero (2010) destaca a dificuldade de se falar em um liberalismo brasileiro puro:

O liberalismo representou distintos interesses e aspirações sociais existentes na sociedade brasileira e ligou-se também - o que é fundamental no estudo da gênese do Estado Brasileiro - à diversidade e aos conflitos entre as diversas regiões. (PIÑERO, 2010, p.133).

Nesse contexto, o liberalismo se depara com uma série de contradições em relação às suas bases intelectuais: apesar de sua fundamentação econômica na liberdade individual, baseava-se no sistema escravista, que, conforme apontado por Fragoso (1992), representava um obstáculo, já que o liberalismo preconizava a autonomia dos indivíduos, mas os interesses econômicos dos grandes proprietários de terras e escravos entravam em conflito com esses valores. Além disso, a postura monarquista da época gerava contradições. Enquanto o liberalismo pregava a igualdade perante a lei e a participação política de todos os cidadãos, a monarquia concentrava o poder nas mãos do imperador e da aristocracia, conforme destacado por Fausto (2007):

O liberalismo não tinha uma posição definida sobre a monarquia, visto que, por um lado, ela era um obstáculo às reformas liberais, mas, por outro, representava uma oportunidade para sua implementação. Nesse sentido, o liberalismo brasileiro do Império revelava-se contraditório e ambíguo. (FAUSTO, 2007, p. 166).

Como resultado, outra contradição do Liberalismo nesse período foi a alta centralização política. Enquanto se defendia a descentralização política e a autonomia das províncias, o Império do Brasil era profundamente centralizado. O poder político se concentrava nas mãos do imperador e da elite política do Rio de Janeiro, e as províncias possuíam pouca autonomia, conforme elucidado por José Murilo de Carvalho (1996):

O Império se caracterizou pela forte centralização política e pela concentração de poder no Rio de Janeiro, o que significava o enfraquecimento do poder local e a diminuição da autonomia dos governos provinciais. O Estado centralizado era necessário para manter a unidade do país e enfrentar as tensões regionais, mas ao mesmo tempo contribuiu para criar uma elite política nacional, que era homogeneizada pela cultura e pelas práticas políticas do Rio de Janeiro. (CARVALHO, 1996, p. 78).

Nesse contexto, Carvalho (1996) argumenta que o liberalismo no Brasil não se desenvolveu de maneira pura, mas sim como uma adaptação às condições

específicas do país. Por um lado, defendia princípios como a liberdade individual, a livre iniciativa e a propriedade privada, ao mesmo tempo em que valorizava a ordem, a hierarquia e a tradição. Essa ideologia, voltada para a elite, não beneficiava os estratos mais desfavorecidos da sociedade. Carvalho (1996) salienta que o liberalismo no Império brasileiro foi um projeto político inconcluso, incapaz de alcançar total consolidação. Isso se deu em grande parte devido à resistência das forças conservadoras e às limitações impostas pelo próprio sistema político imperial. Em síntese, o liberalismo brasileiro refletia as estruturas do sistema imperial, conforme destacado por Perissinotto (1997):

A sociedade imperial era marcada por ambigüidades em várias instâncias. Era composta por uma elite cujo sustentáculo material se encontrava na grande agricultura escravista, mas que tinha certa autonomia em relação a ela; por causa dessa autonomia, tomava decisões que não atendiam aos interesses imediatos dos grupos econômicos dos quais dependia, mas também não rompia radicalmente com eles; essa elite organizava uma sociedade a partir de instituições liberais, mas convivia com a escravidão e aceitava o Poder Moderador; defendia o liberalismo econômico, mas adotava medidas protecionistas; organizava um Estado altamente centralizado, mas extremamente fraco no âmbito local. (PERISSINOTTO, 1997, p. 5).

No Brasil, o liberalismo no campo da educação partiu de um pressuposto de legitimar a igualdade das escolas particulares às escolas estatais e para justificar a frequência livre nas escolas superiores e a introdução da livre-docência; em todos os tempos para fundamentar a necessidade de se estender a instrução elementar a todos os cidadãos (CUNHA, 2007a). A ideia o liberalismo se desenvolveu na educação da seguinte forma, como Cunha (2007a) se referiu:

XVIII. Enriquecida por diversos educadores e filósofos, talvez tenha atingido o auge no pensamento filosófico norte-americano John Dewey, nas primeiras décadas do século XX. Continuando a versão igualitarista do pensamento liberal, Dewey reconheceu a tendência 'espontânea' da sociedade capitalista de perpetuar as iniquidades, os privilégios, as injustiças, utilizando a educação escolar justamente para reforçar o status quo. Para combatê-lo, propôs uma nova pedagogia, a pedagogia da escola nova, capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação; para a cooperação, em vez da competição; para a igualdade, e não para a desigualdade. Essa é a estratégia da reconstrução social pela escola. (CUNHA, 2007a, p. 230, grifo do autor).

Como observado nas questões sobre as contradições do liberalismo no Império, as principais questões discutidas eram acerca das problemáticas econômicas

e políticas, que é reflexo das mudanças deste período. Antes do liberal Leôncio de Carvalho, o deputado conservador Cunha Leitão apresentou três vezes um projeto muito semelhante ao de Leôncio. Contudo, este último recebeu apoio da coroa, que via no ensino livre um avanço liberal, do presidente do conselho, interessado na expansão das escolas católicas por meio dessa reforma, e do ministro do Império, que almejava uma frequência livre. A crença na frequência livre teve dias de glória tanto na educação, quanto na política (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

Considerava-se que, diante de tantos problemas enfrentados pela escola superior até então, a perspectiva era de que o ensino livre poderia ser uma solução eficaz para essas questões assim, “[...] contra está série de sintomas da generalizada e profunda debilidade cultural da população, indica-se como panacéia – o ensino livre.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 74), ensino este que seria desde a escola elementar ao ensino superior e, mais do que isso, o ensino livre promoveria a iniciativa privada. Três meses após a implementação da reforma de Leôncio de Carvalho, as faculdades estavam praticamente desertas. Com a introdução da frequência livre, o convívio acadêmico diminuiu drasticamente. O contato entre os estudantes tornou-se raro; anteriormente, havia uma vida social ativa e entusiasta, mas agora predominava a dispersão e desânimo. Os estudantes se reuniam apenas no fim do ano para os exames, passando pouco tempo juntos (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

Essa situação afetou profundamente o âmbito acadêmico e todos os benefícios que ele oferecia, incluindo a formação dos estudantes e a atuação dos professores, ademais, os exames foram impactados por esse contexto. De acordo com Almeida Júnior (1956), os estudantes deixaram de frequentar as aulas por não possuírem conhecimento, resultando na ausência de aprendizado e refletia diretamente nos exames, os quais não eram conduzidos com a devida rigidez. Após dezoito meses da reforma, Leôncio de Carvalho, já fora do governo, admitiu que a situação era caótica e que o governo não havia completado a execução do decreto. A incompetência dos mestres, atribuída ao poder público, somou-se à incapacidade de despertar o interesse dos estudantes (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). O ensino livre, em sua essência, retirava do Ensino Superior mais do que apenas o convívio e a interação social; retirava aspectos essenciais como a cultura, a troca de experiências e a vivência.

O Ensino Superior não se restringe apenas à formação profissional e científica, mas representa um espaço crucial para a formação humana e cultural. Nele estão presentes as diversas riquezas culturais do povo, refletindo a diversidade de uma

sociedade composta por várias regiões do país e suas culturas locais, já que os estudantes provenientes de diferentes localidades iam estudar nos grandes centros urbanos. De acordo com Almeida Júnior (1956) seis anos após a reforma, o período trazia muitas reprovações. Com quinze anos de ensino livre, houve um desaparecimento do contato pedagógico entre o mestre (professor) e o discípulo (estudante), juntamente com a liberdade de frequência e a proibição das lições. Os bacharéis em direito e médicos formados nesse sistema inundaram o mercado de profissionais, ocupando postos de emprego público. Conseqüentemente, houve uma proliferação das faculdades livres, marcadas, muitas vezes, por um foco comercial em detrimento da qualidade educacional.

Neste contexto, Almeida Júnior (1956) discutiu a importância do convívio acadêmico proporcionado pelo Ensino Superior para a formação da identidade nacional brasileira. O encontro entre jovens e a convivência possibilitava valiosas conseqüências para a sociedade. O convívio livre entre a juventude brasileira gerava efeitos culturais significativos. Viver em repúblicas, interagir com jovens de diversas regiões e origens, com diferentes temperamentos, interesses e áreas de estudo, era um exercício contínuo de compreensão mútua e adaptação social. Essa convivência contribuía para o enriquecimento da identidade cultural e social dos estudantes e, logo, para a construção da identidade nacional.

Além de absorver cultura, cabia à juventude desenvolvê-la. Pois, frequentemente, a família e as instituições de ensino não ofereciam um local propício para isso. Tornava-se mais oportuno libertar-se das ideologias familiares, deixar para trás os tempos escolares e mergulhar em lugares como Recife, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Isso resultou na formação de gerações de jovens com um conjunto comum de ideias, sentimentos e atitudes que contribuíram substancialmente para a conexão afetiva e intelectual daqueles que compuseram as classes dirigentes do país e intelectuais. A convivência livre gerava amizades duradouras que perduravam até a velhice.

Através dessa convivência livre, os estudantes eram expostos a novas perspectivas culturais, contribuindo para a formação de muitas correntes políticas e doutrinárias do país, fortalecendo assim a unidade nacional brasileira. Antes da implementação do ensino livre, as repúblicas estudantis começaram a desaparecer, embora continuassem a existir, pois representavam cada vez mais uma solução econômica. Com o crescimento das grandes metrópoles, essas habitações perderam

gradualmente seu prestígio como centros de convivência, sendo substituídas por novos espaços, como os Cafés Europeus (ALMEIDA JÚNIOR).

Durante o período do Império, que se estendeu de 1822 a 1889, houve uma ênfase maior nas questões políticas e econômicas em detrimento das questões educacionais. Durante esse tempo, houve uma contínua disputa entre os partidos conservadores e liberais e, a decadência do Império coincidiu com o enfraquecimento tanto da esfera política quanto da econômica. Nesse contexto, o movimento republicano ganhou força como uma alternativa política, especialmente, diante do fortalecimento do abolicionismo. No âmbito econômico, as indústrias e a exportação de café tiveram destaque, acompanhadas pela imigração de europeus para trabalhar nas lavouras. Esses fatores contribuíram para fortalecer cada vez mais o movimento pela instauração da República.

A partir de 1850, o governo imperial passou a fomentar a imigração europeia para trabalhar nas plantações de café, impulsionando assim o crescimento da produção e das exportações. Esse período ficou conhecido como "Era do Café", caracterizado pelo rápido desenvolvimento econômico, mas também pela concentração de riqueza entre os grandes proprietários rurais (FAUSTO, 2007). Entretanto, esse crescimento foi um dos motivos do declínio do Império. O país tornou-se vulnerável às oscilações do mercado internacional, somado à concentração de poder nas mãos da elite agrária e ao afastamento do governo em relação à população urbana e à classe média (SKIDMORE, 2014). Em termos políticos, houve uma crescente disputa entre conservadores e liberais, marcada por diversos golpes de Estado, como o Golpe da Maioridade<sup>11</sup> em 1840 (FAUSTO, 2007). A esse contexto, somou-se o aumento do movimento abolicionista, que exercia pressão sobre o governo para abolir a escravidão. O desfecho político desse período culminou em 15 de novembro de 1889, quando um grupo de militares liderados pelo marechal Deodoro da Fonseca<sup>12</sup>, realizou um golpe de Estado e proclamou a República (FAUSTO, 2007). Esse evento representou uma mudança significativa na história do Brasil, marcando o início de uma nova fase política e social no país.

---

<sup>11</sup>Para conhecer o que foi o Golpe da Maioridade consulte: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242439>

<sup>12</sup> Para conhecer quem foi marechal Deodoro da Fonseca e como ocorreu o episódio da Proclamação da República, visite: <https://www.marechaldeodoro.al.gov.br/a-cidade/conheca-o-marechal-deodoro-da-fonseca/a-proclamacao-da-republica/>

O sistema de ensino livre, característico do período imperial, foi abolido com a reforma estabelecida pela Lei nº 314, de 28 de outubro de 1895, conhecida como a Reforma Lopes Chaves, considerada um marco importante nas reformas educacionais no final do século XIX no país. Essa reforma visava reorganizar o Ensino Primário no Brasil, promovendo mudanças significativas na estrutura e na administração do sistema educacional. Após quinze anos, no ano seguinte, em 1896, a obrigatoriedade de frequência foi instituída nos cursos Jurídicos e, posteriormente, em 1901, com o Código Epiácio Pessoa, essa obrigatoriedade foi estendida a todos os cursos superiores. Essa reforma educacional desenvolvida por Epiácio Pessoa<sup>13</sup>, Ministro da Justiça e Negócios Interiores do governo Campos Sales<sup>14</sup>, a partir de 1892 passou a abranger os serviços de educação e saúde pública. Essa iniciativa buscou concretizar as ideias idealistas de Benjamin Constant<sup>15</sup>.

A reforma que fora instituída em 1890 por meio do Decreto nº 981, conhecida como Reforma Benjamin Constant, defendia o ensino leigo e livre em todos os graus; o primário seria gratuito e se daria atenção ao ensino científico em contraponto à orientação literária, que, em sua avaliação, prevalecia no ensino impedindo o avanço da educação no país. Enquanto o Código de Epiácio Pessoa, em 1901, visava priorizar a formação secundária, a frequência obrigatória, a prática dos exames preparatórios, o exame de admissão ao ensino superior, a equiparação ao Ginásio Nacional (BOMENY, s.d). De acordo com Almeida Júnior (1956), em pouco tempo, São Paulo, ainda em 1889, era tomada pelas repúblicas de estudantes e tinha uma vantagem material, o preço da vida se tornava muito barato. Diante das mudanças, especialmente, com a imposição da frequência obrigatória nos cursos, para Almeida Júnior (1956), o conceito do ensino livre estava extinto na legislação e restava apenas eliminá-lo na prática acadêmica. Os lentes passaram a ser chamados de professores, pois não se lia mais preleções, ou seja, as aulas; tornaram-se mais abrangentes em sua cultura, mais produtivos intelectualmente e mais dedicados ao trabalho docente. Houve um aumento significativo no número de estudantes matriculados. Ademais, ocorreram mudanças qualitativas notáveis: antes, os estudantes ingressavam aos

---

<sup>13</sup>Para conhecer quem foi Epiácio Pessoa, visite o acervo: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbetes-biografico/epitacio-lindolfo-da-silva-pessoa>

<sup>14</sup> Saiba quem foi Campos Sales visitando sua biografia em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SALES,%20Campos.pdf>

<sup>15</sup> Militar, político e professor de matemática, reconhecido como um dos fundadores da República. Conheça sobre Benjamin Constant visitando sua biografia em: [https://www.ebiografia.com/benjamin\\_constant/](https://www.ebiografia.com/benjamin_constant/)

dezesesseis anos e obtinham o bacharelado aos vinte e um, assim, o ingresso só era permitido a partir dos dezoito anos, e a formatura ocorreria após os vinte e três anos de idade e, anteriormente, os estudantes universitários eram exclusivamente do sexo masculino, no entanto, houve a admissão de mulheres.

Com diversas transformações significativas no âmbito universitário, Almeida Júnior enxergaria a República como um período crucial para o ensino superior. Acreditava-se que, com a chegada desse novo regime, ocorreriam avanços e modificações em resposta aos desafios educacionais enfrentados.

## 2.6 Universidade Brasileira: a missão da República

A Primeira República Brasileira (1889-1930) representou um período de intensas mudanças políticas, econômicas e sociais, impactando diretamente a evolução do sistema educacional. Nesse intervalo, o país foi marcado pela influência de ideais liberais, com o objetivo de modernizar a educação e preparar cidadãos para contribuir de maneira relevante para a sociedade e para o Estado. Inicialmente, a República foi proclamada por um grupo de militares, liderados por Deodoro da Fonseca, que destituíram a monarquia brasileira. A partir de então, foram implementadas mudanças significativas na estrutura política do país, como a instauração de um regime republicano, com a promulgação da primeira Constituição republicana, em 1891.

As considerações realizadas por Boris Fausto (2007) sobre a República brasileira, em especial, a fase inicial, que vai desde a proclamação até as primeiras presidências, oferece uma compreensão do regime que se estabeleceu, uma República liberal a partir da Constituição adotada e pela ideologia que fundamentava a estruturação no sistema político. Isso caracterizou-se até 1930 – com o fim da Primeira República<sup>16</sup> (1889 – 1930) –, ao longo desta época, não apenas no contexto da estrutura política, a educação permaneceu por décadas dividida entre correntes conservadoras e liberais.

Neste sentido, foi durante este período que o Brasil passou por profundas transformações políticas e sociais. De acordo com Fausto (2007), a República Velha

---

<sup>16</sup> A Primeira República ficou conhecida com outras designações, como se encontra na literatura, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do café com leite.

foi um período de instabilidade e de pouca participação popular na política, já que as elites políticas e econômicas, especificamente de São Paulo e Minas Gerais, foram as principais responsáveis pela governabilidade do país. A alternância de poder entre esses dois estados, conhecida como "política do café com leite", teve um grande impacto na política nacional. Segundo Fausto (2007), essa política de alternância de poder entre São Paulo e Minas Gerais favoreceu o desenvolvimento econômico desses estados, devido à valorização do café como produto de exportação.

No entanto, a política do café com leite foi marcada por conflitos políticos e sociais, como a Revolta da Armada, em 1893<sup>17</sup>, e a Revolta da Vacina, em 1904<sup>18</sup>. Esses movimentos populares, que tiveram como principais alvos as elites políticas e econômicas, representaram um descontentamento com o sistema político vigente na época. Assim, a alternância entre governos civis e militares, bem como a política do café com leite, foram algumas das principais características da Primeira República Brasileira, que, apesar de ter representado um avanço em relação à monarquia, ainda apresentou muitos desafios e conflitos políticos e sociais.

Além dos fatores mencionados, o país passou por profundas transformações sociais. A urbanização crescente demandava qualificação para o trabalho industrial e urbano, mas os investimentos educacionais eram precários e as taxas de analfabetismo chegavam a 75% da população (BOMENY, s.d). Outro fator de mudança social seria com a abolição da escravatura, foi necessário encontrar uma nova mão-de-obra para as lavouras, ocasionando a imigração de europeus que passaram a ocupar os postos de trabalho que antes eram ocupados pelos escravos (FAUSTO, 2007). Além disso, a Primeira República foi marcada pelo processo de urbanização acelerado, que levou ao crescimento das cidades e à necessidade de criar infraestrutura urbana. Esse processo de urbanização teve impacto na estrutura social do país, uma vez que a população rural migrou para as cidades em busca de trabalho e melhores condições de vida (FAUSTO, 2007).

Podemos observar, portanto, que a sociedade brasileira era extremamente desigual, com uma elite econômica que detinha a maior parte da riqueza e do poder político, enquanto a maioria da população vivia em condições de pobreza e

---

<sup>17</sup> Para conhecer a história da Revolta Armada de 1893 consulte: <https://atlas.fgv.br/verbetes/revolta-da-armada>

<sup>18</sup> Para conhecer a história da Revolta da Vacina de 1904 consulte: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REVOLTA%20DA%20VACINA.pdf>

marginalização social. Fausto (2007) destaca que essa desigualdade social era acentuada pela falta de uma legislação trabalhista e pela ausência de políticas públicas que garantissem direitos básicos aos trabalhadores. Nesse contexto, a educação era vista como uma ferramenta de transformação social, capaz de promover a igualdade e o desenvolvimento econômico do país. No entanto, as políticas educacionais da Primeira República não foram capazes de enfrentar de forma efetiva esses desafios, deixando um legado de desigualdades educacionais.

Outro fator importante foi a chegada de ideias e teorias originadas da Europa, que influenciaram a cultura e a sociedade brasileira. O positivismo<sup>19</sup>, por exemplo, foi uma corrente de pensamento que teve grande influência na Primeira República, especialmente entre os militares que ocupavam o poder na época. A ideia de progresso e desenvolvimento, típica do positivismo, influenciou as políticas públicas e a visão de futuro do país (FAUSTO, 2007), essa perspectiva positivista enfatizava o avanço científico, tecnológico e social como fundamentais para o desenvolvimento da nação, caracterizando as estratégias governamentais e as aspirações sociais.

Face a este contexto histórico, acabou estabelecendo a liberdade de ensino, possibilitando que as escolas particulares se estabelecessem e que fossem criados novos cursos e instituições de ensino. Esse movimento favoreceu a expansão da educação no país, especialmente, a partir do final do século XIX, com a criação de escolas primárias, secundárias e profissionais. Nesse sentido, a organização escolar foi pensada de maneira a atender às necessidades da sociedade e do Estado, com a educação primária vista como a base para a formação do cidadão e a escola secundária como uma etapa de formação técnica, voltada para as atividades profissionais.

Será essas ideias, envolvidas pelo liberalismo que vinha desde os tempos do Império que influenciaram as perspectivas educacionais durante a Primeira República. Como nos menciona Marta Carvalho (1989), os reformadores da educação no início do século XX, especialmente a partir da década de 1920, acreditavam no potencial da escola para transformar e civilizar a população. Em outras palavras, acreditavam que a educação seria capaz de produzir mudanças significativas na sociedade, tornando-a mais desenvolvida e civilizada:

---

<sup>19</sup> Para saber a história do positivismo e sua chegada no Brasil, bem como suas ideias, consulte: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf>

Sedimentou-se nos anos 20, entre intelectuais que se aplicavam a pensar o Brasil e avaliar a República instituída, a crença de que na educação residia a solução dos problemas que identificavam. Este entusiasmo pela educação condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período. Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. Nele se forjava o projeto político autoritário: educar era obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso de um grupo que se auto-investia como elite com autoridade para promovê-los. (CARVALHO, 1989, p. 9).

Na década de 1920, a educação ocupou papel central entre intelectuais que analisavam o Brasil pós revolução. Houve entusiasmo notável pela educação como solução para desafios sociais, estimulado pelo nacionalismo. Considerada essencial para estruturar a nação, a educação, contudo, foi muitas vezes exageradamente enfatizada. Essa visão alimentou projetos autoritários, contribuindo para a formação do povo conforme ideais de Ordem e Progresso, perpetuados por uma elite autoproclamada.

Nesse contexto, nos primeiros anos do século XX, iniciou-se a elaboração de um projeto para a criação de universidades no Brasil. Segundo Wanderley (2003), a universidade foi diretamente influenciada pelas mudanças históricas e sociais, refletindo as transformações políticas à medida que se desenvolvia:

Desde tempos remotos, a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com persistência. Sacudida pelas transformações históricas, tendo que acompanhar as inovações que os homens iam inventando em seus processos e estruturas sociais, ela foi tentando se adaptar constantemente as diferentes realidades. Em função, contudo, de suas tradições, essas modificações internas e externas enfrentaram resistências ponderáveis para serem aceitas em seu meio; além do mais, dentre as instituições sociais, ela foi uma das que apresentaram sempre forte tendência a permanecer conservadora. (WANDERLEY, 2003, p. 37).

O Ensino Superior segue o curso das mudanças sociais, dos objetivos educacionais e da formação humana e social de cada período da história, integrando-se ao fenômeno educativo e se adaptando a essas transformações. No entanto, quando se trata especificamente da universidade, como discutido por Wanderley, ela não apenas acompanha esses movimentos sociais e paradigmas, mas desde sua origem mantém uma tradição conservadora, voltada para a formação das elites

dirigentes do país. Para Cunha (2007a), foi durante a Primeira República que as escolas superiores particulares foram criadas com a finalidade de suprir a necessidade da mão de obra especializada para atender as demandas da sociedade.

Depois dos dilemas em torno do Ensino Superior no período da Colônia e Império, a República carregava consigo a missão de enfrentar os desafios legados ao sistema educacional, visando concretizar a concepção de uma verdadeira universidade. Era um momento de anúncio de novos tempos e mudanças significativas nesse sentido. Em 1911, durante o governo do Marechal Hermes da Fonseca<sup>20</sup> (1910-1914), foram estabelecidas pelo Ministro da justiça Rivadávia Correia<sup>21</sup>, a autonomia e a liberdade de ensino para as escolas superiores por meio da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa. Uma das características dessa reforma era retirar da União o privilégio de abrir novas instituições de Ensino Superior e possibilitar a abertura dessas pelo segmento privado. A reforma ficou conhecida como a que levou a omissão do Estado em relação à educação nacional e “desoficializou” o ensino (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

Essa experiência durou por um período de quatro anos, surgiram universidades improvisadas, houve um aumento de escolas superiores e a expansão do ensino universitário por meio de correspondência<sup>22</sup>. Os títulos acadêmicos tornaram-se o foco principal do comércio, inundando o mercado das profissões liberais no país e até mesmo em repúblicas sul-americanas durante duas ou três décadas. E, para impressionar os responsáveis federais e a população, as entidades mantenedoras colocavam na lista nome de professores renomados, mas era apenas de fachada, porque os ilustres nomes não pretendiam e nem podiam lecionar, com isso surgia-se o conceito de “instituições de fachadas”, outro exemplo era a limitação de matrícula, que constituía um preceito legal em vigor, mas não eram todas as escolas que cumpriam tal preceito (ALMEIDA JÚNIOR, 1956).

---

<sup>20</sup>Conheça quem foi o marechal Hermes da Fonseca visitando: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/hermes\\_da\\_fonseca](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/hermes_da_fonseca)

<sup>21</sup> Saiba quem foi Rivadávia Corrêa em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Rivad%C3%A1via.pdf>

<sup>22</sup> O ensino universitário por correspondência era uma modalidade na qual os alunos recebiam materiais de estudo e se comunicavam principalmente por meio de correspondência escrita, como cartas, permitindo a participação em cursos sem a necessidade de presença física

Todavia, destacou Almeida Júnior, no ano de 1915, que o ministro da justiça do governo de Venceslau Brás<sup>23</sup> (1914-1918), Carlos Maximiliano<sup>24</sup>, promoveu uma reforma educacional que “reoficializou” novamente o ensino que fora modificado pela Reforma Rivadávia Corrêa, ficando conhecida como Reforma Carlos Maximiliano. Entre as novas modificações, restabeleceu a interferência da União, criou os exames de vestibular e tornou obrigatório a conclusão do Ensino Secundário para matrícula no Ensino Superior. Ou seja, configurou os exames de admissão para cursos de Ensino Superior, exigindo a conclusão do Ensino Médio antes de entrar na universidade. Sobre isso, Cunha (2007a) destacou que:

A introdução dos exames vestibulares às escolas superiores foi uma tentativa de se reestabelecer o desempenho daquela função. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, acelerada pelo bacharelismo, comprometia a função do ensino, nesse grau, de formar os intelectuais orgânicos das classes dominantes, mais necessitados deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas das frações sobre outras, e de todas elas sobre as demais classes, achava-se em crise. (CUNHA, 2007a, p. 134).

Pode-se observar que os exames vestibulares tinham como objetivo selecionar os ingressantes no Ensino Superior. Essa busca pelo diploma acabava por afetar a essência do ensino, especialmente no contexto da proposta da universidade, que visava formar as classes dirigentes nessa época. Para Almeida Júnior (1956), a experiência mais avançada que se teve de autonomia na universidade até aquele momento foi com a Reforma Rivadávia Corrêa, conhecida por sua “fertilidade em decepção no tocante”, ou seja, não atingiu as expectativas iniciais propostas. Almeida Júnior era um defensor das virtudes da autonomia universitária, porque não via nela somente como uma força das iniciativas didáticas e do aperfeiçoamento do ensino, mas a expressão democrática presente nas escolas, porém, não se constituía a autonomia um fim em si, mas como uma condição para melhorar e dignificar o trabalho docente. No ano de 1925, durante o governo de Artur Bernardes<sup>25</sup> (1922-1926), o professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Rocha Vaz<sup>26</sup>, organizou o Departamento Nacional do Ensino e tornou os currículos escolares seriados e

<sup>23</sup> Conheça sobre quem foi Venceslau Brás em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/venceslau-bras-pereira-gomes>

<sup>24</sup> Saiba quem foi Carlos Maximiliano em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlos-maximiliano-pereira-dos-santos>

<sup>25</sup> Conheça quem foi Artur Bernardes em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/artur\\_bernardes](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/artur_bernardes)

<sup>26</sup> Saiba sobre quem foi Rocha Vaz em: <http://expagcrj.rio.rj.gov.br/rocha-vaz-juvenil-da/>

reformou o Ensino Secundário e o Superior (PALMA FILHO, 2005). Esta Reforma ficou conhecida como Rocha Vaz, que aperfeiçoou o vestibular e fixou o currículo do Ensino Superior.

Ao longo dessas décadas iniciais da República e em meio às reformas, houve a criação da primeira universidade no país, a partir da iniciativa privada, localizada em Manaus, no Amazonas, datada em 1909. Em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1912, a Universidade de Curitiba, no Paraná, todas foram dissolvidas pouco tempo após sua implementação. As únicas universidades no país que foram criadas na época e perduraram foram a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920, e, mais adiante, a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927. A Universidade de Manaus foi estabelecida nas instalações de um grupo escolar do governo estadual. O curso de Direito foi o que teve mais condições de operar devido à alta procura e ao corpo docente disponível. No entanto, com o declínio do ciclo da borracha, a universidade enfrentou uma crise devido à diminuição de alunos e ao corte de subsídios estatais.

Em 1926 a universidade se dissolveu e se fragmentou em três estabelecimentos isolados, Faculdade de Engenharia, que desenvolveu o curso de Agrimensura e originou a Escola Agrônômica de Manaus que foi extinta em 1943. A Faculdade de Medicina que desenvolveu a Faculdade de Farmácia e Odontologia, não conseguindo implantar o curso de Medicina, extinta em 1944. A Faculdade de Direito, federalizada em 1949 e incorporada à Universidade do Amazonas, instituída por lei federal em 1962 e instalada em 1965 (CUNHA, 2007a). Com a Reforma Rivadávia Corrêa possibilitou-se que, em São Paulo, se tirasse proveito da desoficialização do ensino para fundar universidade. Com a Lei Orgânica de 1911, surgiu sob a liderança de Eduardo Guimarães, uma sociedade, tida por Cunha (2007a) como curiosa, com vinte profissionais do ensino superior (11 médicos, 4 farmacêuticos, 3 dentistas e 2 advogados) que se uniram a Luís Antônio dos Santos, tido como o “sócio capitalista” e fundaram uma sociedade civil, a Universidade de São Paulo, fundada em 1911, que ofereceria Ensino Primário, Secundário, Superior e “Transcendental”. A escola primária e secundária existiu por pouco tempo. As escolas superiores seriam: Belas-Artes; Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia; Direito.

A Universidade de São Paulo foi inaugurada em 1912 e cresceu de forma rápida, em 1915 chegou a ter 700 estudantes e 100 professores, mas uma lei da Assembleia Estadual de São Paulo determinou que só poderia exercer a profissão, por exemplo, em odontologia os formados em faculdades oficiais e como a Universidade de São Paulo era uma instituição particular os diplomados não poderiam exercer legalmente a profissão e apesar de conseguirem registrar os diplomas na repartição sanitária do governo federal do Rio de Janeiro, o governo estadual não reconhecia a habilitação profissional. Devido a isso, a Universidade de São Paulo não durou muito tempo após 1917. Ao contrário de outras instituições, dela não restou nenhuma escola superior que servisse de núcleo para uma universidade no futuro. A Universidade de São Paulo que teria vida longa e conhecida como USP, seria criada apenas em 1934 por iniciativa do governo estadual e reuniu escolas oficiais que já existiam como a de Medicina, Odontologia e Direito, o que levou ao fim da Universidade de São Paulo fundada em 1911 na iniciativa privada (CUNHA, 2007a).

A Universidade do Paraná foi estabelecida por um grupo de profissionais liberais e funcionários do governo do estado do Paraná, os quais promoveram, em Curitiba, a criação dessa instituição. Ela uniu os cursos do governo estadual aos já existentes e contou com os professores já atuantes. Em 1912, a universidade foi inaugurada, oferecendo cursos de Direito, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Comércio. Dois anos depois, foi incluído o curso de Medicina. Em 1913, os estatutos das universidades foram promulgados, o que possibilitou o reconhecimento da universidade pelo governo estadual, resultando na doação de patrimônio para a instituição.

A universidade tinha um programa ambicioso de crescimento, mas em 1915, a Reforma de Carlos Maximiliano teve um efeito retroativo no Ensino Superior, impedindo a equiparação das escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba, exceto se fosse a capital do estado com mais de 1 milhão de habitantes. Com isso foi providenciado com urgência um recenseamento que mostrou apenas 66 mil habitantes e como a universidade visava a equiparação dos seus cursos ao das federais e só havia escolas isoladas, a Universidade do Paraná precisou se dissolver (CUNHA, 2007a).

Apenas em 1920 as faculdades isoladas de Direito e Engenharia foram reconhecidas e em 1922 a de Medicina. Em 1946 essas três faculdades mais a faculdade de Filosofia formaram a Universidade do Paraná que foram equiparadas no

mesmo ano e federalizada em 1950 (CUNHA, 2007a). O caso das três universidades citadas, todas com características passageiras, mostra a importância que tiveram os diplomas vindos de universidades oficiais, tidos como condição necessária ao privilégio das profissões (CUNHA, 2007a).

Durante o processo de estabelecimento da universidade no Brasil, três modelos exerceram influência notável. O modelo francês (1910-1930) se destacava pela visão de uma universidade voltada à profissionalização e às carreiras liberais, caracterizando-se por um sólido monopólio do Estado, conhecido como o modelo de Napoleão. O termo "modelo de Napoleão" refere-se ao estilo de controle estatal sobre o ensino superior inspirado nas reformas napoleônicas na França. Esse modelo envolve a centralização do Estado na gestão das instituições educacionais, buscando alinhar a formação acadêmica com as necessidades práticas da sociedade e promover a profissionalização. Essa abordagem teve impactos significativos tanto no conceito quanto na estrutura do Ensino Superior brasileiro. A partir da década de 1930, o modelo de universidade alemã ganhou relevância. Esse modelo estava direcionado ao estímulo da pesquisa, concebendo a universidade como uma comunidade de pesquisadores que prezavam pela liberdade política e acadêmica. Na visão alemã, a universidade enfatizava a formação geral, o avanço científico e humanístico, promovendo o holismo e a universalidade. Isso a tornava mais independente das influências do poder político.

O terceiro modelo, de cunho norte-americano, pragmático e focalizado na formação de profissionais para atender às demandas do mercado. Em contraste com as abordagens francesa e alemã, o modelo dos Estados Unidos não estava diretamente ligado à formação da identidade nacional em seu território, mas sim às necessidades de uma sociedade voltada ao consumo em massa e à expansão do capital em diferentes áreas geográficas. Ao buscar adaptar as atividades de ensino e pesquisa às demandas da sociedade capitalista, o modelo norte-americano prioriza a funcionalidade, projetada para atender às necessidades do setor produtivo e da sociedade. Dessa forma, o conhecimento gerado por esse modelo universitário é técnico e aplicado na prática.

O modo como ocorreu a criação da universidade no país, para Wanderley (2003), levou ela a se constituir como uma aglomeração de diversos órgãos e estruturas, não sendo possível determinar como seria a verdadeira forma de uma

instituição de Ensino Superior brasileiro, já para Cunha (2007a), ela se destacava por apresentar características de privatização e fragmentação institucional.

Durante a década de 1920, vários fatores aceleraram o declínio da Primeira República. Após a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918)<sup>27</sup>, as oligarquias<sup>28</sup> brasileiras não conseguiam mais manter o controle político. De acordo com a Constituição em vigor naquele momento, de 1891, a República deveria ser democrática, representativa e federativa, mas estava sob o comando de interesses políticos e econômicos das oligarquias. Com a Guerra, dificultou-se a importação, facilitando o crescimento industrial, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, levando a população urbana a se manifestar socialmente contra a política oligárquica.

De acordo com Prado Júnior (1978), a década de 1930 teve um início econômico conturbado devido à recessão econômica, conhecida como Grande Depressão Econômica<sup>29</sup>. A crise de 1929, desencadeada pela queda da bolsa de valores de Nova York nos Estados Unidos, provocou um aumento expressivo do desemprego, redução na produção de bens de consumo e queda drástica no Produto Interno Bruto e nas exportações do país. Esses impactos atingiram não apenas os Estados Unidos, mas países dependentes dessa potência mundial, afetando significativamente a economia global, incluindo o Brasil.

O capital brasileiro estava vinculado à importação de bens industrializados, combustíveis e à agricultura interna, além das exportações provenientes dessas atividades, como os alimentos e as matérias-primas. Especificamente, o café, um dos principais produtos de exportação, se viu impactado pela crise do capitalismo mundial. Isso resultou na redução das importações e no aumento da produção interna no setor agrícola e industrial<sup>30</sup>. Com a crise do café<sup>31</sup>, o governo passou a comprar os cafés

---

<sup>27</sup>Para conhecer sobre a Primeira Guerra Mundial consulte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/primeira-guerra-mundial.htm>

<sup>28</sup> Durante a Primeira República no Brasil (1889 – 1930), determinados grupos detinham o poder político do país. As principais oligarquias foram Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, o que determinou a aliança política conhecida como café com leite, tendo as oligarquias de São Paulo e Minas Gerais no comando político do país.

<sup>29</sup> A Grande Depressão Econômica marcou a crise na economia mundial entre os anos de 1929 e 1934, saiba mais sobre o assunto visitando: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria/Crise29>

<sup>30</sup> Produção de açúcar, algodão, leite e derivados, ovos, cereais, vinhos, frutas, borracha.

<sup>31</sup> Com a grande depressão econômica, gerou-se a crise do café no Brasil, que era o principal produto de exportação. Nesse momento, os preços baixaram e os estoques foram queimados, conhecido como a grande queima do café, que visou diminuir o estoque e aumentar o preço da exportação, pois o país se encontrava em dívida externa e precisava das vendas. Para conhecer mais sobre a história do café no Brasil: MOREIRA, Antônio Carlos. **História do Café no Brasil**. São Paulo: Panorama Rural; Magma Editora Cultural, 2007.

dos produtores e a queimá-los com a finalidade de regular a oferta no mercado devido à superprodução e à crise enfrentada. De acordo com Prado Júnior (1978), o país estava em meio ao crescimento do mercado interno, substituindo as importações por manufaturados locais. Esse movimento resultou na recuperação econômica, gerada pela produção excedente de café, que levou à falência de muitas lavouras e ao aumento expressivo de imigrantes europeus. Essa conjuntura impulsionou fortemente a industrialização e foi vista como um processo de modernização para a sociedade.

A intensificação das movimentações urbanas possibilitou que as campanhas eleitorais se tornassem acirradas e, com maior participação política do setor urbano, houve uma aliança com esse setor que resultou na Revolução de 1930<sup>32</sup>. Este contexto econômico influenciou a perspectiva política no Brasil, que levará a uma ruptura do sistema político vigente desde 1889. Tal ruptura se iniciou no final do governo de Epitácio Pessoa (1918-1922) onde foi formada uma frente para a sucessão presidencial, conhecida como Reação Republicana, que apresentou Nilo Peçanha como candidato de oposição. A outra candidatura estava relacionada ao Palácio do Catete, que apresentava Arthur Bernardes, essa disputa entre candidatos não era comum. Bernardes se consagraria vencedor, e governaria entre 1923 a 1927 (BORGES, 2011).

Aliado a isto, novas transformações culturais e sociais iriam influenciar neste período, como as Reformas Urbanas no Rio de Janeiro; as comemorações do centenário da Independência do Brasil em 1922 e um impulso na literatura e nas artes, com a Semana de Arte Moderna em São Paulo neste mesmo ano, que culminaria no movimento modernista e influenciaria o pensamento artístico brasileiro nas décadas seguintes (BORGES, 2011). Voltando a questões políticas, é necessário destacar dois movimentos que foram fundamentais nas décadas seguintes: A fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Movimento Tenentista. O Partido Comunista Brasileiro foi fundado em 1922, de acordo com Fausto (2007), a fundação do PCB ocorreu em um momento em que o país passava por um processo de urbanização e industrialização, o que gerava tensões sociais e políticas. Além disso, como aponta Muniz Sodré (2011), o contexto internacional influenciou na fundação do PCB.

---

<sup>32</sup> A Revolução de 1930 foi um movimento armado sob o comando de Getúlio Vargas e do coronel Pedro Aurélio de Góis Monteiro, com a finalidade de derrubar o governo de Washington Luís e impedir a posse do presidente eleito Júlio Prestes. Para saber mais sobre esse movimento e tudo que ele ocasionou ao país, visite: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/revolucao-de-1930-3>.

Sodré (2011) destaca que a Revolução Russa de 1917 inspirou muitos militantes comunistas em todo o mundo, inclusive no Brasil, com a ideia de construir uma sociedade justa e igualitária. Já o Tenentismo foi um conjunto de movimentos político-militares que contou com a participação de tenentes e outros integrantes da oficialidade das Forças Armadas (BORGES, 2011). Este era motivado pela insatisfação com a política oligárquica e o desagrado com o governo, bem como pelo desejo de modernização do país e de implementação de reformas sociais e políticas. O tenentismo provocou a Revolta do Forte de Copacabana (1922), a Revolta Paulista (1924)<sup>33</sup> e a Coluna Prestes (1927)<sup>34</sup>.

Devido a crise econômica, a organização do movimento operário e as revoltas tenentistas o Brasil chegou as eleições de 1930, durante o governo de Washington Luís (1926-1930), que se somou a ruptura promovida por este presidente do pacto “café-com-leite”, ao apoiar a candidatura de Júlio Prestes, um paulista, para sua sucessão, quando Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, governador de Minas Gerais, Estado que deveria indicar o próximo presidente do Brasil, propôs uma candidatura gaúcha à presidência apoiando Getúlio Vargas. Essa iniciativa levou à formação da Aliança Liberal, uma coligação oposicionista que contou com o apoio de vários Estados e do movimento tenentista. Longe de ser tranquila, a campanha teve incidentes graves em Minas Gerais e Paraíba, levando a pedidos de intervenção de tropas federais nos dois Estados (MAYER, s.d).

Nas eleições de 1º de março de 1930, Júlio Prestes obteve cerca de um milhão de votos contra cerca de oitocentos mil dados a Getúlio Vargas (MAYER, s.d). Fausto (2007) mencionou que este resultado gerou diferentes reações dentro da Aliança Liberal, com alguns membros considerando a vitória de Júlio Prestes como legítima, enquanto outros denunciaram fraudes e violência nas eleições. O setor mais radical da oposição, apoiado por oficiais tenentistas, iniciou os preparativos para um movimento revolucionário no final de março daquele ano. Fausto (2007) destaca que a Aliança Liberal não conseguiu unanimidade em relação a essa questão e que houve muita hesitação e discussão antes do movimento de outubro.

---

<sup>33</sup> Conheça a história da Revolta do Forte de Copacabana e da Revolta Paulista em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REVOLTA%20DE%205%20DE%20JULHO%20DE%201922.pdf>

<sup>34</sup> Conheça a história da Coluna Prestes em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/COLONA%20PRESTES.pdf>

Em 3 de outubro de 1930, teve início uma insurgência armada liderada por Getúlio Vargas, de natureza civil, e comandada por Pedro Aurélio de Góis Monteiro, de cunho militar, cujo objetivo primordial era depor o governo de Washington Luís e impedir a investidura de Júlio Prestes. Em 24 de outubro, o movimento obteve êxito e, em 3 de novembro do mesmo ano, Vargas tomou posse como presidente provisório (MAYER, s/d). A partir deste momento, marca-se o início da Segunda República Brasileira, conhecida como “Era Vargas”, que vai de 1930 até 1945. A partir da posse de Getúlio Vargas<sup>35</sup> como presidente do Brasil, marcou o início de uma reorganização nos setores sociais dominantes do país. Inicialmente, sua posse foi concebida como provisória, porém Vargas permaneceu no comando da presidência por quinze anos. Ao assumir o cargo de presidente provisório, Vargas estabeleceu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

O governo provisório de Vargas enfrentou conflitos e disputas, tentando conciliar interesses entre as oligarquias e os tenentistas, atendendo às demandas de ambos os grupos. Entretanto, em 1932, São Paulo, em meio a uma crise econômica e confrontos tenentistas, promoveu a Revolução Constitucionalista. Esse movimento, considerado relevante para a política nacional, influenciou a convocação, por Vargas em 1933, de eleições para a Assembleia Constituinte. Essa assembleia, que vetou a Constituição de 1891, foi responsável por estabelecer uma nova Constituição em 1934. Durante o período que compreende os anos de 1934 até novembro de 1937, houve uma notável intensificação da polarização ideológica de grupos políticos extremistas, tanto da "extrema direita" quanto da "esquerda". No campo da esquerda, a partir de 1935, merece destaque a atuação da Aliança Nacional Libertadora, organização com uma plataforma definida que, de forma semelhante, conseguiu obter um amplo apoio popular (BORGES, 2011).

Neste contexto de agitação, Vargas começou a construir um aparato de resposta a estes movimentos que levariam ao progressivo fim do período democrático após a Constituição de 1934. Promulgaram-se uma série de leis, que em nome de uma “repressão ao Comunismo”, retiraram garantias e liberdades, como mencionado por Borges (2011), jornais começaram a ser censurados, opositores presos e sindicatos foram submetidos a intervenção estatal.

---

<sup>35</sup> Conheça a biografia de Getúlio Vargas em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/getulio-dornelles-vargas>

Durante esse período, o nacionalismo ganhou destaque, sobretudo devido à crise global, o que fez com que o país voltasse sua atenção para a educação. Após sua posse como presidente efetivo, após as eleições diretas de 1934, Vargas selecionou os ministros de seu governo, nomeando Gustavo Capanema como Ministro da Educação e Saúde Pública do Brasil. Capanema permaneceu nesse cargo durante toda a Era Vargas. Uma das primeiras ações de seu governo foi implementar reformas educacionais, como a introdução do ensino técnico direcionado à industrialização, o aprimoramento da mão de obra, a melhoria da qualidade do ensino e a padronização do Ensino Secundário e universitário.

Em 1937, almejando estender seu tempo no poder, Vargas procurou o apoio militar e conseguiu o respaldo dos generais Goés Monteiro<sup>36</sup> e Eurico Gaspar Dutra, essa parceria viabilizou um golpe em favor de Vargas. A partir do Plano Cohen<sup>37</sup>, serviu como pretexto para o avanço na quebra da legalidade democrática. Esse falso plano de insurreição comunista forneceu as condições políticas objetivas necessárias para que Vargas pudesse colocar o Congresso Nacional em recesso e suspender as garantias constitucionais por noventa dias. Foi assim que, em 10 de novembro de 1937, foi instaurada a ditadura do Estado Novo (BORGES, 2011). Esse período do governo presidencial de Vargas foi marcado por traços fascistas. O presidente suspendeu a Constituição de 1934 e instaurou a Carta Constitucional de 1937. Devido à crise do capitalismo internacional e à crescente inquietação da burguesia diante do avanço das forças populares, as classes dominantes abriram mão da liberdade política em prol do novo regime presidencial de Vargas. Este regime, caracterizado por aspectos ditatoriais, visava assegurar a manutenção dos interesses lucrativos, consequentemente, as garantias sociais da sociedade foram suprimidas.

Ademais, o texto constitucional que moldou o arcabouço jurídico normativo do Estado Novo refletia as tendências semelhantes ao fascismo<sup>38</sup> da época, quando os regimes totalitários de extrema direita de Hitler, na Alemanha<sup>39</sup> (nazismo), e de Mussolini, na Itália (fascismo), estavam em alta. Em relação à economia brasileira

---

<sup>36</sup>Conheça quem foi Goés Monteiro em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/goes\\_monteiro](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/biografias/goes_monteiro)

<sup>37</sup> Para saber mais sobre o Plano Cohen e seus antecedentes, visite: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-cohen>

<sup>38</sup> Conheça sobre a história do fascismo em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/fascismo.htm>

<sup>39</sup> Conheça sobre o Nazismo em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/nazismo.htm>

durante o período, Prado Júnior (2007) afirmou que houve investimento intenso em exportações de produtos primários, provendo alimentos e matérias-primas para os países com as produções afetadas pela guerra, mas houve uma queda significativa nas importações, a moeda brasileira se estabilizou e o mercado interno se voltou à produção nacional, auxiliando no desenvolvimento das atividades industriais.

Além disso, Vargas precisou fazer acordo com as classes dominantes para o manejo da política econômica, haja vista que o país não produzia bens de capital, ou seja, o país importava muito e produzia nas indústrias apenas bens de consumo e toda maquinaria era importada. E mesmo com toda a expansão industrial, a economia brasileira não conseguia se auto sustentar, pois dependia da exportação dos seus produtos primários, que elevaram as taxas de desemprego e a redução dos salários. Após 1939, com o começo da Segunda Guerra Mundial, o contexto mundial iria influenciar mudanças no Estado Novo. Vale ressaltar que durante a década de 1930, o Brasil passou por um processo de modernização em diversas áreas, como a industrialização e a infraestrutura, que contou com o apoio tanto da Alemanha nazista quanto dos Estados Unidos. Essa situação colocou o governo de Getúlio Vargas em uma posição delicada de equilíbrio entre essas duas potências internacionais, especificamente após o começo da Guerra.

De acordo com Skidmore (1982), a relação entre o Brasil e a Alemanha foi inicialmente impulsionada por interesses comerciais, tecnológicos e científicos. Por outro lado, os Estados Unidos estavam preocupados com a influência nazista na América Latina, que poderia representar uma ameaça aos interesses americanos na região. Assim, o governo americano procurou aumentar sua presença no Brasil por meio de acordos comerciais e de cooperação militar. Segundo Rollemberg (2003), Vargas procurou manter um equilíbrio diplomático entre essas duas potências, evitando um alinhamento excessivo com qualquer uma delas.

No entanto, a pressão americana aumentou após a declaração de guerra da Alemanha aos Estados Unidos em 1941, levando o governo de Vargas a se distanciar da Alemanha e se aproximar dos Estados Unidos. Essa mudança de postura culminou na participação do Brasil ao lado dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, com o envio de soldados na Força Expedicionária Brasileira (FEB), que lutou na Itália entre 1943 a 1945.

Este acontecimento seria o ocaso do Estado Novo. Segundo Jambeiro (2003), começou a crescer a pressão pela implementação dos ideais defendidos pelos

soldados brasileiros na Itália tornava a situação política de Getúlio Vargas cada vez mais delicada. Em 10 de novembro de 1943, data em que se completavam seis anos do golpe que o levara ao poder, Vargas fez um discurso à nação, prometendo reajustar a estrutura política do país após o fim da guerra e garantindo a máxima liberdade de opinião. No entanto, de acordo com Jambeiro (2003), essa promessa chegou tarde demais. A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial e o longo período ditatorial tinham enfraquecido profundamente o Estado Novo, levando a vários movimentos de contestação política. Em janeiro de 1945, por exemplo, escritores brasileiros exigiam a completa liberdade de expressão e reivindicavam um governo eleito por voto universal, direto e secreto.

Vargas, percebendo que não poderia mais evitar a democratização do país, promulgou leis constitucionais que restabeleceram a liberdade de associação e expressão, além de conceder anistia aos condenados por crimes políticos. A Lei eleitoral foi sancionada, regulamentando a organização de partidos e fixando eleições gerais para o parlamento e a presidência. Embora sem definir a data da eleição, a lei estabeleceu um prazo de 90 dias para a edição de um decreto com esse objetivo, e finalmente as eleições foram marcadas para 2 de dezembro de 1945 (JAMBEIRO, 2003).

Por fim, Vargas tomou uma medida política que desencadeou sua queda. Em 25 de outubro de 1945, afastou o chefe da polícia do Distrito Federal e nomeou seu irmão, Benjamin Vargas, considerado corrupto. Isso foi visto como uma tentativa de Vargas de boicotar o processo eleitoral e manter seu poder. O general Dutra tentou interceder pelo ato, mas não conseguiu. Então, o general Góis Monteiro mobilizou as tropas da Capital Federal e o impasse levou Vargas a renunciar e se retirar para São Borja, sua cidade natal, no Rio Grande do Sul (BORGES, 2011). Com a deposição de Vargas, o presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares, assumiu a Presidência da República e manteve as eleições para o dia 2 de dezembro, concluía-se, assim, o período do Estado Novo. Nas eleições de 2 de dezembro, fora eleito como presidente o General Eurico Gaspar Dutra, com 3.251.507 votos (54,16% do total).

Desde o início, o governo Dutra mostrou sua postura conservadora e anti varguista. O período de 1946 foi dominado pela elaboração da nova Constituição, enquanto Dutra governava por decretos e nomeava novos interventores em todos os Estados e territórios. A nova Constituição, de 1946, tinha características liberais conservadoras e propiciou ao país a manutenção da República Federativa

presidencialista, do voto secreto e universal aos maiores de 18 anos e da divisão do Estado nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Quanto às questões educacionais na Era Vargas, a partir da década de 1930, no Rio de Janeiro, ocorreu a IV Conferência Nacional da Educação, com o tema “As grandes diretrizes da educação popular”. O objetivo era estabelecer as diretrizes para uma política educacional e de ensino no país. Essa conferência deu origem ao documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado de 1932. A elaboração deste se originou das discussões de educadores de vertentes ideológicas diferentes, o que, segundo Cunha (2007), essa situação resultou em um texto que não apresentava um discurso homogêneo.

O texto apresentava princípios liberais elitistas e liberais igualitaristas, de um lado, estavam Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Júlio de Mesquita Filho e, de outro lado, Anísio Teixeira, Hermes Lima e Paschoal Leme. Os elitistas conseguiram marcar o texto com a ideia de uma articulação entre os diferentes níveis de ensino, seguindo uma concepção unificada da educação. Enquanto isso, os igualitaristas enfatizaram o papel da educação na discriminação social, criticando o sistema escolar segmentado entre "primário-profissional" e "secundário-superior". Dessa forma, propuseram a ideia de uma escola única para todos, abrangendo idades de 4 a 14 anos (CUNHA, 2007a). Os liberais, devido ao elitismo em seu pensamento, focaram suas preocupações no ensino superior, resultando nas iniciativas para a criação da Universidade de São Paulo.

O Ensino Superior foi igualmente abordado no documento, seguindo as discussões de Cunha (2007a), houve uma dualidade de posições: de um lado, os liberais elitistas defendiam a universidade como formadora da elite dirigente, promovendo ideais políticos e contribuindo para a construção da democracia; de outro lado, os liberais igualitaristas defendiam o ensino gratuito. Essa perspectiva ia contra ao Estatuto das Universidades de 1931, que colocava o pagamento para o ensino, mesmo nas instituições estatais. O Estatuto das Universidades Brasileiras permaneceu em vigor por 30 anos.

Apesar dessa divisão entre os educadores liberais, o documento foi elaborado pelo movimento da Educação Nova e da modernização dos métodos pedagógicos, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Cabe lembrar que Almeida Júnior participou das discussões da elaboração do documento e, era amigo próximo de Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A participação desses

educadores na criação do documento resultou na representação exclusiva dos interesses do grupo dos renovadores, estabelecendo, assim, o controle da Associação Brasileira de Educação (ABE). De acordo com Xavier (2002), o documento não apenas refletiu os interesses particulares desse grupo na educação, mas serviu como um símbolo de estratégia política, de disputa pelo controle da liderança da educação brasileira. O que fora colocado por Cunha (2007a) que toda a repercussão aumentou o prestígio dos educadores liberais igualitaristas.

Adiante, em 1934, educadores brasileiros do movimento escolanovista solicitaram a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE), em tais discussões, identificavam que a União deveria traçar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois os aspectos sociais do momento levavam a crer que já estavam no tempo de propor mudanças na educação e traçar suas diretrizes. Essa questão esteve no cerne das discussões realizadas por Almeida Júnior ao enfatizar a proposta de desenvolvimento da educação e firmar os princípios em prol da construção da nação brasileira, no qual ele teve participações relevantes durante o Ministério da Educação e Saúde Pública sob o mandato do ministro Gustavo Capanema, no período 1934 a 1945, e depois no mandato do ministro Clemente Mariani<sup>40</sup>, de 1946 a 1950 (GIRALDELLI, 2017).

As discussões em torno da elaboração do projeto do PNE, previsto pela Constituição Federal de 1934, não foram bem sucedidas, resultando no arquivamento do documento até 1945, ano em que se considera a redemocratização política e social no país, assim, “Os sucessos político-militares de outubro de 1945 reinstalaram no Brasil o predomínio da democracia e permitiram que, em matéria de plano nacional de educação, começássemos tudo de novo”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 215). Almeida Júnior acreditava que a redemocratização política no país traria consciência social ao povo em relação aos problemas existentes e, com isso, modificações ocorreriam na sociedade, na área educacional discursos sobre a expansão, democratização e renovação da educação brasileira se intensificaram (GIRALDELLI, 2017).

---

<sup>40</sup> Conheça sobre quem foi Clemente Mariani em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/clemente-mariani-bittencourt>

Em 1931, foi estabelecido o Decreto-lei nº 19.851, que anunciava o Estatuto das Universidades Brasileiras, que decorreu da Reforma Francisco Campos<sup>41</sup>, que reorganizou o Ensino Superior com a elaboração do estatuto, dentre outras providências. Francisco Campos concentrou esforços na educação pública, especialmente na reforma e reestruturação da formação docente e dos cursos para professores. Ele introduziu professores estrangeiros, estabeleceu cursos aprimorados e utilizou amplamente a Revista do Ensino como um canal de comunicação e orientação para professores em toda a rede de escolas públicas. Ademais, formalizou a modernização do ensino médio no Brasil em âmbito nacional, expandindo a educação do Ensino Médio e integrando mais profundamente a cultura educacional nesse nível de ensino. Nesse momento, de acordo com Fausto (2007), o governo visou condições para criar universidades que estivessem voltadas ao ensino e à pesquisa, uma vez que, até então, eram percebidas como junção de escolas superiores. O Estatuto das Universidades Brasileiras, no seu Artigo 1, dos fins do ensino universitário, discorria que:

O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo tecnico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (BRASIL, 1931, p. 1).

O estatuto da universidade estabelecia sua finalidade voltada para a cultura geral, a pesquisa científica, o desenvolvimento profissional e uma educação tanto individual quanto coletiva. Preconizava a harmonia entre professores e estudantes e buscava que as atividades universitárias fossem benéficas para a nação e para a humanidade. Esse estatuto, através da legislação, delineou o propósito e a missão do Ensino Superior na sociedade, visando aprimorar as relações entre as pessoas, fortalecer a nação e contribuir para o desenvolvimento da humanidade. Esse enfoque foi fundamental para as universidades durante o período da República, caracterizando a concepção das instituições que se desenvolviam nesse contexto.

---

<sup>41</sup>Conheça quem foi Francisco Campos em: [https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco\\_campos](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/francisco_campos)

Fernando de Azevedo, um dos defensores da universidade brasileira, inspirado pelo modelo de universidade americana, defendia a necessidade de desenvolver o Ensino Superior como um meio para o avanço cultural. Azevedo acreditava em um modelo de universidade bem organizada, capaz de elevar o conhecimento aos mais altos níveis, promover o desenvolvimento da ciência, difundir a cultura e utilizar esses benefícios em prol da comunidade. De acordo com Romanelli (2014):

A investigação científica e o preparo para o exercício profissional têm sido, na verdade, os reais objetivos da universidade moderna. Mas, apesar de ambos constarem da declaração de princípios da legislação, a universidade brasileira vem perseguindo, desde sua criação, apenas os objetivos ligados à formação profissional, salvo raríssimas exceções. A falta de tradição de pesquisa deve-se [...] a fatores tais como a estratificação social, a herança cultural (que pesa fortemente na manutenção de uma estrutura arcaica de ensino), a forma como tem evoluído a economia e, sobretudo, como se tem processado a industrialização. Mas, poder-se-ia incluir também, entre outros fatores, a própria forma como se organiza o ensino: nossas leis referentes ao Ensino Superior têm sido omissas quanto à previsão de situações objetivas e definidas para as atividades de pesquisa. (ROMANELLI, 2014, p. 135).

A universidade moderna, apesar de sua finalidade ser destinada à formação profissional e científica, outros atributos estão relacionados a ela, como formação humana e cultural. Todavia, diante do exposto de Romanelli (2014), tem se sobressaído as duas primeiras finalidades mencionadas, mas há de se observar que tal problema mencionado permanece, inclusive, até os dias atuais, voltados à formação de mão de obra especializada para atender o mercado econômico. A universidade enfrenta não apenas esse desafio, mas o descaso em relação à pesquisa científica. Apesar de estar respaldada por leis, a falta de investimentos e a ausência de uma tradição incentivadora na pesquisa prejudicam seu desenvolvimento. Para Almeida Júnior (1957):

Nem a pesquisa é por ora devidamente prestigiada (prestigiada e auxiliada), nem a nossa juventude se habituou, desde a escola primária, ao trabalho intelectual persistente e de efeitos remotos. Nossa filosofia é a do mínimo esforço. Na escola, desde o grupo escolar até a Universidade, quer-se passar sem ir às aulas, sem estudar, pela cola ou por decreto; espera-se cada dia a suspensão de aulas, anseia-se pelo ponto facultativo ou pela antecipação das férias. Isso contamina depois toda a vida prática do indivíduo. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 8).

Com base no que Almeida Júnior discutiu isso decorre de todo o processo histórico da sua constitucionalização, de como a coroa portuguesa lidava com a questão do Ensino Superior e depois com as várias reformas que modificaram o ensino. A pesquisa não era incentivada e nem prestigiada, criou-se o hábito do menor esforço, da cola, das faltas, essa cultura afetava o desenvolvimento da pesquisa. Outra defesa que ocorreu sobre o Ensino Superior foi em relação a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Fernando de Azevedo defendia esse modelo de Faculdade como centro do sistema universitário, que teria como objetivo formar professores para o magistério e pesquisa (ROMANELLI, 2014). Como o caso da Universidade de São Paulo, sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras propiciou condições para formar um novo modelo de professor que fosse “docente-pesquisador”, representando um destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro (CUNHA, 2007a). De acordo com Almeida Júnior (1956):

A faculdade de filosofia, núcleo da universidade – Situa-se em posição nuclear, no sistema de cada universidade, a faculdade de filosofia, ciências e letras. Pode ela tornar-se sede centralizadora da preparação propedêutica para as demais escolas, pois que seus estudos cobrem todas as áreas do saber humano. Acresce que à faculdade de filosofia, mais do que qualquer outra, cabe a função pioneira da investigação científica, independente de qualquer aplicação imediata. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 197).

Em qualquer universidade, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tem um papel importante como núcleo da universidade, ou seja, seu coração, a base para o desenvolvimento científico. A pesquisa, seja ela de natureza intelectual ou prática e o modo da sua aplicação na sociedade, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento. Suas contribuições são essenciais para pesquisas futuras, promovendo revoluções e inaugurando novos paradigmas. Além disso, elas são cruciais para aprimorar o conhecimento existente e instigar o desenvolvimento de novas áreas de estudo. Em relação ao Estatuto das Universidades, considerou a Reforma do Ensino Superior como inovadora no campo da cultura, pois adotou o sistema universitário como modelo organizacional do Ensino Superior. Esse Estatuto determinava que, para a criação de uma universidade, era necessário contar com pelo menos três institutos de ensino, tais como Direito, Medicina, Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras (AZEVEDO, 1996).

Enquanto Azevedo atuava em São Paulo juntamente com Almeida Júnior, outro grupo de liberais discutiam os problemas educacionais no Rio de Janeiro, dentre eles, Anísio Teixeira, que ocupou a Diretoria da Educação do Distrito Federal de 1932 a 1935. Nesse período, criou escolas técnicas secundárias e realizou importantes reformas no sistema escolar da cidade do Rio de Janeiro. Ele foi idealizador da Universidade do Distrito Federal<sup>42</sup>, criada em 1935, mas que, no ano de 1939, foi incorporada pela Universidade do Brasil. Anísio Teixeira (1956) defendia a democratização da educação brasileira e a escola pública, atuando em defesa da universidade pública, como de instituições públicas de pesquisa e financiamento. Para Teixeira (1956), a ciência e a democracia deveriam direcionar o projeto de universidade que, por sua vez, cumpria o papel de desenvolver a cultura brasileira, com a educação progredindo de maneira integrada em todos os níveis.

Para Teixeira (1956), a escola primária marca o início do conhecimento e é um período de grande fascínio, estimulando a imaginação. Já na escola secundária, há um foco maior na disciplina e na aquisição de conhecimento, enquanto na universidade há uma maior autonomia e liberdade. O processo educacional começa na escola primária, onde se desenvolve a liberdade de maneira moderada e orientada. Na universidade, o indivíduo reconquista essa liberdade, juntamente com a autonomia proporcionada pelo amplo leque de conhecimento. Ademais, a escola precisava ser libertada de todas as imposições centralizadoras e, apesar de não mencionar de forma explícita o termo democracia, ele defendia a participação de todos os professores nas decisões e que assumissem a responsabilidade perante a educação. E entendia que o princípio de autonomia da universidade deveria se estender a todas as escolas como um princípio de organização (TEIXEIRA, 1956).

Para Almeida Júnior (1956), dentre as leis e reformas, a busca pela autonomia universitária era uma demanda dos professores desde 1903, quando surgiram universidades pelo país. Nessa década, a questão da autonomia ganhou destaque, mas a experiência sobre autonomia não obteve concretização nas reformas, pelo contrário, colocou-a a prova, mencionando que se via como “[...] um crente nas virtudes da autonomia universitária, pois vejo nela não só uma fôrça vivificadora das iniciativas didáticas e do aperfeiçoamento do ensino, como ainda a expressão da

---

<sup>42</sup>Para mais informações consultar: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3037/RadicalizacaoPolitica/UniversidadeDistritoFederal>

democracia dentro das escolas.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 219). Na sua perspectiva, a autonomia deveria existir como forma de democracia presente dentro das instituições de Ensino Superior, contudo, era importante aprofundar o conceito de autonomia, de modo a entendê-la em seu funcionamento e em sua finalidade:

Tenha-se presente que autonomia não significa liberdade sem contrôlo, devendo ela, ao contrário, ser circunscrita por limites muitos claros e, além disto, fiscalizada em seu exercício por um poder superior, extranho à instituição, e que represente os interesses da comunidade sôbre que recai o onus de pagar as despesas da casa. Entendemos ainda que, não constituindo a autonomia um fim em si, mas apenas uma condição para melhorar e dignificar o trabalho docente, preferível será, enquanto não puder produzir tais resultados, que eliminemos das leis escolares até que os seus beneficiários se alcem à altura de merecê-la. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 220).

A autonomia universitária, embora seja um princípio valioso, deveria ser exercida dentro dos limites de uma liberdade controlada. Essa supervisão seria desempenhada por agentes externos às instituições, como representantes da comunidade, considerando que as universidades públicas são sustentadas pelo poder público, com seus recursos provenientes diretamente da sociedade. Nesse sentido, a proposta seria conciliar a autonomia universitária com uma prestação de contas à comunidade que a financia, assegurando que os interesses e valores da sociedade sejam respeitados e considerados no exercício dessa autonomia.

Para Almeida Júnior (1956), a autonomia não se limitava a qualquer tipo de liberdade, ela deveria ser concebida como um modelo organizacional da universidade destinado a aprimorar as condições de trabalho dos professores. Contudo, o educador criticava a ideia, ao sugerir que a autonomia deveria ser excluída da legislação se não resultasse em melhorias significativas no âmbito do trabalho docente. Se a autonomia estivesse legalmente estabelecida, deveria existir no local de trabalho, ser respeitada e cumprida, no entanto, caso não cumprisse seu propósito, talvez fosse mais sensato que fosse desconsiderada pela lei. Almeida Júnior criticou as reformas que não obtiveram êxito ao longo da história da educação e contribuíram para a situação do Ensino Superior. Ele enfatizou aspectos culturais relacionados à autonomia, ao trabalho docente, à formação moral dos acadêmicos e a superficialidade das instituições de ensino de fachada, evidenciando que:

A eficiência das instituições escolares (insistamos mais uma vez) não depende só das leis: as autoridades e os mestres, os estudantes e seus pais, o ambiente social e os ideias do tempo, – tudo contribui.

Como que por osmose, a sociedade inteira se infiltra através das paredes da escola e a convida a pôr-se em equilíbrio cultural e moral com a tensão exterior. Por isso (já o temos dito), um sistema escolar extenso nunca será nem muito melhor nem muito pior do que o meio em que funciona. De outra parte, entretanto, as escolas superiores têm o dever de reagir contra as influências dissolventes, quer endógenas, quer exógenas. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 228).

A universidade encontrava-se imersa em questões culturais relacionadas à sociedade, sem uma abordagem consciente ou direcionamento crítico e reflexivo das ações. As reformas eram baseadas em conceitos e valores estabelecidos para o período em que foram implementadas, pareciam visar mais a suprir demandas políticas e sociais do que atender às necessidades da própria universidade.

É evidente que a escola requer a presença e a colaboração das autoridades, dos professores, dos alunos e de suas famílias, a fim de promover seu desenvolvimento. Ela precisa ser constituída como um espaço educacional que convoca a participação de todos, uma característica fundamental para o seu funcionamento. No entanto, ao considerarmos a universidade, é crucial que esta se configure de maneira a resistir às influências internas e externas que adentram suas paredes, não no sentido de conhecimento e cultura, mas em relação as forças que impedem o seu desenvolvimento, sua essência e sua finalidade na formação humana, científica, social e cultural. Para Almeida Júnior (1956), se tratando da essência e finalidade da universidade, havia um desenvolvimento lento quanto a isso:

Não me pejo em dizer que a minha conclusão fundamental se reduz a êste simples lugar comum: não podemos confiar sómente nas reformas, nem supor que elas alcancem resultados apreciáveis quando lhes falte a boa vontade dos homens. Mais do que isso: entre aperfeiçoar as leis do ensino, e não os homens que as executam, ou, inversamente, melhorar os homens deixando as leis como estão, – é esta última, sem dúvida, a reforma preferível. Imagine-se qual não seria o surto de progresso do nosso Ensino Superior, se de um dia para outro, mediante um passe de mágica, cada um dos seus professores, de extremo a extremo do país, seguindo o exemplo dos seus colegas melhores, se decidisse empenhadamente a cumprir os dois deveres fundamentais que lhes impõe a legislação escolar: o de ser bom mestre e o de julgar com critério os seus alunos. Assistir-se-ia com isto, e apenas com isto, a uma grande, generosa e fecunda revolução, capaz de em pouco tempo transformar radicalmente o panorama cultural do país. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 228-9).

Almeida Júnior expressava uma visão crítica em relação à confiança excessiva nas reformas educacionais, enfatizando a necessidade de um comprometimento individual para efetuar mudanças significativas. Ele argumentava que a melhoria das

leis e estruturas educacionais não seria suficiente sem uma transformação na postura e dedicação dos professores. Sua crítica ia além, sugerindo que aprimorar os indivíduos envolvidos na educação, com foco na qualidade do corpo docente e no desenvolvimento de habilidades, seria mais eficaz do que simplesmente modificar as leis educacionais.

A proposta de uma mudança que fosse centrada na transformação pessoal dos professores, com um comprometimento mais profundo com seus deveres fundamentais, era apresentada como uma alternativa mais eficaz. Destacando a necessidade de uma mudança cultural na abordagem educacional, Almeida Júnior indicava que a verdadeira mudança ocorreria quando cada professor, inspirado pelos colegas exemplares, se esforçasse sinceramente para cumprir seus deveres, resultando em uma transformação significativa no panorama cultural do país. A crítica demonstrava a importância do elemento humano na educação e enfatizava a responsabilidade individual como importante para o desenvolvimento efetivo no ensino superior.

Ficava claro para Almeida Júnior que os problemas, de fato, não estavam nas leis e reformas, mas seria preciso reformar pensamentos e mentalidades na sociedade e, sobretudo, daqueles que estabeleciam e executavam as leis e as reformas: “Não devemos, meus senhores, depositar exageradas esperanças na reforma das leis. O que importa, antes de mais nada, é reformar as atitudes.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 34). O educador destaca que confiar apenas na reforma das leis pode ser excessivo e sugere que a verdadeira transformação começa ao reformar as atitudes individuais, enfatizando a importância de mudanças culturais e comportamentais como pré-requisitos essenciais para alcançar reformas efetivas.

Durante as décadas de 1920 e 1930, a universidade recebeu várias críticas dos estudantes que, inclusive, em 1938 no 2º Congresso Nacional dos Estudantes, defendiam a ideia de uma universidade para todos, e essas críticas foram retomadas na década de 1960 pelos professores e pesquisadores. Diante das várias dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores brasileiros, em 08 de julho de 1948, um grupo de cientistas fundaram a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)<sup>43</sup>, que tinha como objetivos a difusão da ciência com o apoio do Estado e da sociedade, o intercâmbio entre cientistas de diversas especialidades, lutando pela “verdadeira

---

<sup>43</sup> Para mais informações sobre a história da fundação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, consultar: <http://portal.sbpcnet.org.br/a-sbpc/historico/historia/>

ciência” e a “liberdade de pesquisa”, a SBPC buscava fortalecer e avançar a ciência no Brasil, enfatizando a colaboração, integridade científica e liberdade de investigação. Diante de todas as discussões oriundas da SBPC, que se reuniam todos os anos a fim de debater tais objetivos, nas décadas de 1950 e 1960, ocorreu o que Cunha (2007b) denominou como termo “intelectual coletivo”, que se tornou presente nas políticas educacionais do país como propositor e colaborador de iniciativas estatais ou crítico (CUNHA, 2007b). Dessa forma, o intelectual coletivo estaria na posição daquele que atua nas políticas públicas educacionais, assim, participaria e atuaria em prol do movimento de elaboração, execução e fiscalização das leis e políticas em torno das universidades.

A Associação Brasileira de Educação (ABE)<sup>44</sup> foi fundada em 1924, reuniu personalidades intelectuais com o propósito de avaliar responsabilidades e deveres perante os desafios nacionais. O grupo buscava combater a indiferença e inatividade diante de eventos contrários aos legítimos direitos humanos, que representava ameaças à democracia e às aspirações históricas da população.

A ABE se instituiu como uma sociedade civil, voluntária, reunindo professores, jornalistas, políticos, escritores ou funcionários públicos (CUNHA, 2021), sua sede estava localizada no Rio de Janeiro, entretanto, seções regionais foram criadas para que fosse possível abranger todo o país. “A atuação da associação se dava por meio de encontros, onde se discutiam temas de educação, de pesquisas, e, principalmente, por meio de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos.” (CUNHA, 2021, p. 1). De acordo com a ABE (2021), a associação influenciou a elaboração de leis e diretrizes que serviram como base para educação e para planos nacionais de educação. Além disso, a ABE atuava como um instrumento de mobilização e disseminação de ideias entre os profissionais da educação, visando ampliar sua capacidade de influência no Estado. Foram três conferências realizadas pela sociedade, a primeira em Curitiba em 1927; a segunda em Belo Horizonte em 1928 e a terceira em São Paulo em 1929.

A conferência realizada em 1928 teceu críticas às universidades existentes. Na conferência, as conclusões realizadas sobre o ensino superior foram analisadas a

---

<sup>44</sup> Para mais informações sobre a Associação Brasileira de Educação – ABE, consultar: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos> e [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf)

partir da monografia apresentada por Tobias Moscoso, primeiro reitor da Universidade do Rio de Janeiro, os pontos levantados foram:

- Não deve haver um tipo único de universidade para todo o país;
- Cada universidade deve se organizar conforme suas condições peculiares e as da região onde se localiza; assim também os cursos que pretende oferecer e as pesquisas que pretende desenvolver;
- O que deve ser uniformizado é o preparo fundamental para a matrículas nas universidades;
- As universidades devem gozar de autonomia integral, garantida pela renda de um patrimônio inalienável, intransferível e insub-rogável, doado pelos governos federal e estaduais ou por particulares. (CUNHA, 2007a, p. 202).

Com isso se destaca que cada universidade deve se adaptar às suas condições locais e que não deve existir um modelo igual para todo o país, enquanto a preparação fundamental para a matrícula deve ser uniformizada. Além disso, enfatiza a necessidade de autonomia integral para as universidades, respaldada por um patrimônio inalienável, assegurando independência financeira e proteção contra interferências externas. Isso valorizaria a diversidade, a qualidade educacional e a autonomia como fundamentais para o desenvolvimento universitário.

A ABE teve um papel relevante nas discussões iniciais sobre a concepção das universidades no país. Surgiram debates sobre o modelo universitário a ser adotado: um modelo igual para todo o país ou um modelo adaptado às particularidades de cada região, questões relativas aos cursos, critérios de matrícula e a questão da autonomia institucional. Ficou decidido nessa conferência, de 1928, a realização de uma pesquisa sobre o problema universitário brasileiro. Essa pesquisa seria realizada com base modelo do Inquérito da educação primária que foi realizada por Fernando de Azevedo, no estado de São Paulo em 1926, a pedido de Júlio Mesquita Filho, do jornal *O Estado de S. Paulo*, que foi publicado no jornal o inquérito por meio de perguntas e respostas de vários educadores. Nesse inquérito realizado sobre a universidade, as perguntas foram: “Que tipo universitário adotar no Brasil? Deve ser único? Que funções deverão caber às universidades brasileiras?” (CUNHA, 2007a, p. 203). Esse inquérito com apenas 3 perguntas foi enviado apenas para 18 pessoas, a maioria do Rio de Janeiro, demonstrando que esse inquérito não representava todos os estados do país e nem os representantes do Ensino Superior.

Nesse período, em 1942, houve a Reforma Gustavo Capanema, que promoveu a reforma do Ensino Secundário e dividiu o ginásio em clássico e científico, além de

estabelecer um currículo com função de preparar para o Ensino Superior e para a formação profissionalizante voltada ao mercado de trabalho. No final de 1945, as movimentações decorrentes do IX Congresso de Educação, realizado no Estado do Rio de Janeiro, reafirmaram que a ABE acreditava na educação do país e pediu pela instituição das diretrizes nacionais de educação e da autonomia dos estados. No ano seguinte, 1946, por meio da Constituição Federal, a União foi convocada novamente para a elaboração das diretrizes nacionais de educação. O ministro da Educação do governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), Clemente Mariani, buscou traçar um plano nacional para a educação.

O governo de Dutra promoveu a industrialização, redemocratização política e social. A nova Constituição manteve características conservadoras liberais, como a República Federativa presidencialista e o voto universal. Durante sua gestão, foi implementado o Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia), entre outras medidas. Na política externa, acentuou os vínculos com os Estados Unidos após a Guerra Fria (1947-1989)<sup>45</sup>. No entanto, Vargas retornou à presidência do país em 1951 por meio do voto popular, iniciando uma nova era reconhecida por suas características populistas. O segundo governo Vargas teve duas fases distintas. A primeira, de 1951 a meados de 1953, caracterizou-se por uma política de conciliação com os setores conservadores, evidenciada na composição do seu primeiro ministério, o "Ministério da Experiência". Nessa fase, a política econômica governamental buscava uma composição com os setores mercantis da burguesia e do capital estrangeiro em detrimento de uma atuação mais ofensiva em relação aos interesses da indústria, do nacionalismo e do trabalhismo. Já a segunda fase, iniciada em 1953, teve uma orientação mais trabalhista, voltada para os interesses populares (D'ARAUJO, 1992).

Essa mudança para uma política mais esquerdista despertou a reação da classe média e dos grupos econômicos, em aliança com as Forças Armadas, contra o governo, que permitia e incentivava o movimento de massas (D'ARAUJO, 1992). Em termos econômicos, foram tomadas diversas medidas para fomentar o desenvolvimento econômico e a industrialização do país, como investimentos em transporte, energia e crédito externo. Foi criado o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) com o objetivo de acelerar a diversificação industrial. No entanto,

---

<sup>45</sup> Sobre o que foi a Guerra Fria, consulte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/guerra-fria.htm>

o governo enfrentou o desafio da inflação, que aumentou consideravelmente entre 1948 e 1953, atingindo uma variação de 20,8% no último ano (FAUSTO, 2007).

Por outro lado, o segundo governo Vargas tinha vários oponentes, incluindo a maioria dos membros da UDN e outros partidos menores e grande parte da imprensa. Carlos Lacerda era o mais vocal devido ao seu radicalismo e sua habilidade verbal. Lacerda havia apoiado Luís Carlos Prestes para presidente da ANL em 1935, mas ao longo dos anos, tornou-se um de seus mais ferrenhos adversários, atacando tanto o populismo quanto o comunismo. Através do jornal Tribuna da Imprensa, Lacerda iniciou uma violenta campanha antigetulista, pedindo a renúncia do presidente e a reforma das instituições democráticas.

Entre os oponentes militares do governo, estavam oficiais anti-comunistas, inimigos do populismo e adversários dos políticos em geral, como os generais Cordeiro de Farias, Juarez Távora e o brigadeiro Eduardo Gomes, eram os nomes mais conhecidos. O memorial dos coronéis, assinado por 42 coronéis e 39 tenentes-coronéis do Exército, foi lançado em fevereiro de 1954, destacando questões militares, mas implicando questões políticas. O documento criticava a deterioração dos padrões morais e materiais do Exército, alertava sobre o risco de uma subversão violenta dos quadros institucionais da nação, defendendo a necessidade de reequipar o Exército, rever vencimentos e estabelecer critérios mais justos de promoção. O documento criticou as propostas governamentais em relação aos salários dos funcionários civis e a elevação do salário mínimo (FAUSTO, 2007).

Getúlio Vargas se mantinha no poder apesar da falta de apoio sólido e das pressões da oposição. A solidez do seu governo estava garantida porque a oposição não tinha um evento suficientemente traumático para fazer as Forças Armadas ultrapassarem os limites da legalidade e depor o presidente. Eles acreditavam que era necessário remover Lacerda da cena política para garantir a permanência de Vargas no poder, tal plano foi realizado por Gregório Fortunato, que armou com a ajuda de outro membro da guarda o assassinato de Lacerda. Na madrugada de 5 de agosto de 1954, o pistoleiro Alcino do Nascimento tentou matar Lacerda a tiros, mas acabou assassinando o major da Aeronáutica Rubens Vaz. Isso gerou grande indignação geral e a Aeronáutica entrou em estado de rebelião (FAUSTO, 2007).

As investigações da polícia e da própria Aeronáutica começaram a revelar os lados sombrios do governo Vargas, mas era impossível comprometer pessoalmente o presidente com o que ele mesmo chamou de "mar de lama". O movimento pela

renúncia do presidente ganhou grandes proporções, mas o presidente resistia, apoiado pelo general Zenóbio da Costa. Ele insistia que representava o princípio da legalidade constitucional. Em 23 de agosto, tornou-se claro que o governo havia perdido o apoio das Forças Armadas. Um manifesto à nação, assinado por 27 generais do Exército, foi publicado, exigindo a renúncia do presidente. Entre os signatários estavam tanto adversários de Vargas quanto generais distantes da oposição sistemática. Quando o cerco se apertou ainda mais, Vargas respondeu com um último e trágico ato: suicidou-se em seus aposentos no Palácio do Catete, no dia 25 de agosto de 1954, desfechando um tiro no coração (FAUSTO, 2007).

De acordo com D'Araujo (1992), a morte de Vargas alterou significativamente a resolução da crise política que se instaurou. A ausência do líder leva o movimento getulista a se expressar de forma mais clara e partidária, substituindo a relação pessoal entre líder e massa por uma relação entre partido e eleitorado. Partidos como o PSD e o PTB reivindicam a herança política do ex-presidente, consolidando-se como forças políticas relevantes. Essa reorganização das forças políticas em torno do getulismo, contudo, enfraquece a posição da UDN, que perde a coesão partidária proporcionada pela figura de Vargas e precisa lidar com a força política e ideológica da herança getulista. A crise política que a oposição atribuía exclusivamente a Vargas passa a ter condições objetivas de resolução após sua morte. Portanto, é possível afirmar que a ausência do líder fortalece as instituições políticas, porém em uma direção não prevista pelos opositores de Vargas (D'ARAUJO, 1992).

Após um tumultuado processo eleitoral, que levou a uma intervenção militar para manter o resultado das eleições, o mineiro Juscelino Kubistcheck de Oliveira foi eleito presidente para o período entre 1956 a 1961. Segundo Borges (2011), embora tenha enfrentado essas dificuldades entre a eleição e a tomada de posse, o governo de Kubistcheck foi caracterizado por um período de estabilidade política, que se uniu a um notável processo de crescimento econômico, rendendo à administração o título de uma das mais bem-sucedidas da época. Porém, para Prado Júnior (1978), A gestão de JK, caracterizada pelo desenvolvimentismo, marcou uma nova fase na economia brasileira ao adotar políticas de industrialização acelerada e modernização, atraindo investimentos estrangeiros e estimulando o mercado interno. No entanto, apesar do significativo crescimento econômico, a desigualdade social persistiu, e a pobreza continuou como um problema crônico. A política de atração de investimentos

estrangeiros gerou uma dependência externa, limitando a autonomia do país em controlar seu destino econômico.

Mas, a principal marca econômica deste período seria, tanto para o bem como para o mal, será o nacional-desenvolvimentismo, sintetizado no lema “50 anos em 5”. Segundo Borges (2011), durante a primeira metade dos anos 1950, o debate sobre o desenvolvimento econômico brasileiro se centrava na atuação do Estado e no intervencionismo estatal na economia. Contudo, a partir de 1956, o Plano de Metas de JK propôs um modelo de desenvolvimento que levou a um deslocamento nesse debate, tornando a participação do capital estrangeiro uma realidade concreta. A corrente predominante nesse governo, conhecida como "nacional-desenvolvimentismo", pregava a participação do capital estrangeiro na economia brasileira, porém submetido às regulamentações estatais (BORGES, 2011).

O Plano de Metas de JK tinha 31 objetivos em seis áreas, incluindo energia, transportes, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília. Para superar a burocracia, o governo criou a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), substituindo o ineficiente Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). A Sudene, subordinada à Presidência, visava planejar a expansão industrial no Nordeste, com um conselho deliberativo composto por governadores, representantes do DNOCS, ministros e membros do Estado-Maior das Forças Armadas (FAUSTO, 2007). Para construir a nova capital federal, Brasília, foi criada a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap). O Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) ganhou importância, pois o governo procurou utilizá-lo como órgão de assessoria e apoio ao Programa de Metas. O ISEB havia sido fundado em 1955 e estava diretamente subordinado ao Ministério da Educação, tendo em seus conselhos professores, intelectuais, representantes militares, ministérios e membros do Congresso (FAUSTO, 2007). A expressão nacional-desenvolvimentismo foi utilizada para sintetizar a política econômica adotada pelo governo de JK, que buscava combinar a ação do Estado, da empresa privada nacional e do capital estrangeiro para promover o desenvolvimento do país, com ênfase na industrialização. Essa política renunciou, em certa medida, os rumos da política econômica adotada pelos governos militares após 1964.

Os resultados do Programa de Metas foram impressionantes, especialmente, no setor industrial. Entre 1955 e 1961, o valor da produção industrial cresceu em 80%, descontando a inflação, com altas porcentagens nas indústrias do aço (100%),

mecânica (125%), eletricidade e comunicações (380%) e material de transporte (600%). De 1957 a 1961, o Produto Interno Bruto (PIB) cresceu a uma taxa anual de 7%, correspondendo a uma taxa per capita de quase 4%. Se considerarmos toda a década de 1950, o crescimento do PIB brasileiro per capita foi aproximadamente três vezes maior do que o do resto da América Latina (FAUSTO, 2007).

JK enfrentou desafios financeiros, com *déficits* e inflação crescentes devido a gastos excessivos na industrialização e construção de Brasília. A demissão do ministro da Fazenda em 1958 levou à nomeação de Lucas Lopes e Roberto Campos para elaborar um plano de estabilização que visava equilibrar inflação e déficit público. (FAUSTO, 2007). Quanto à educação, na década de 1950, em específico em 1951, foi criado pelo governo a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio do Decreto nº 929.741, visando estudar as necessidades de técnicos e pessoal de qualificação superior no Ensino Superior e promover o aperfeiçoamento do sistema de formação e de especialização do quadro técnico, cultural e científico de nível superior (A EDUCAÇÃO..., 1987). Em 1952, em mensagem presidencial, referente ao Ensino Superior, Vargas deixava claro que:

A política educacional do governo procura assim prestigiar o trabalho universitário de alta especialização. O respeito à autonomia universitária e ao livre desenvolvimento da cultura superior orienta seus propósitos, pois se há uma lição a tirar dos acontecimentos contemporâneos é a de que uma Nação moderna só pode sobreviver na medida em que a sua produção intelectual mantiver um padrão de qualidade superior, o que só se pode obter num clima de liberdade de pensamento e pesquisa. (A EDUCAÇÃO..., 1987, p. 211).

Um país moderno só pode prosperar e evoluir continuamente se houvesse uma produção intelectual de qualidade, pesquisa e desenvolvimento científico. A universidade desempenha um papel crucial nesse processo, necessitando de autonomia para promover não apenas a ciência, mas toda a cultura. A educação, ao longo da história, tem sido um ponto central nos discursos políticos devido à sua influência crucial no desenvolvimento da sociedade. Muitas vezes, políticos utilizam estrategicamente a narrativa educacional como meio de conquistar o apoio da população, reconhecendo o impacto significativo que a qualidade da educação tem no bem-estar social, na economia e na formação de cidadãos. Essa abordagem pode incluir propostas de reformas educacionais, investimentos em instituições de ensino e

a promoção de valores educacionais específicos como parte de uma estratégia mais ampla para angariar apoio político.

No Brasil em 1954 havia 16 universidades. Dessas universidades 5 eram mantidas por instituições confessionais (4 católicas e 1 protestante); 11 pelo Estado, fosse federal, estadual ou por ambos. Foram elas:

**QUADRO 7:** Universidades criadas em 1954.

Universidade do Recife
Universidade Rural de Pernambuco
Universidade Católica de Pernambuco
Universidade da Bahia
Universidade de Minas Gerais
Universidade Católica de Minas Gerais
Universidade Rural de Minas Gerais
Universidade do Brasil (a partir de 1965 Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Universidade do Distrito Federal (a partir de 1961 Universidade do Estado de Guanabara e desde 1975 Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Universidade de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Mackenzie
Universidade do Paraná
Universidade do Rio Grande do Sul
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Fonte: Adaptado de Cunha, 2007b, p. 81.

Percebe-se que houve um aumento considerável de universidades pelo país, em sua maioria universidades oficiais, ou seja, mantidas pelo poder público. De 1955 até 1964, outras 22 universidades seriam criadas pelo país, dessas 22 universidades, 5 eram mantidas por instituições católicas e as demais pelo poder público. Foram elas:

**QUADRO 8:** Universidades criadas em 1955-1964.

Universidade do Pará
Universidade do Maranhão
Universidade do Ceará
Universidade do Rio Grande do Norte
Universidade de Paraíba
Universidade do Alagoas
Universidade Católica de Salvador
Universidade de Juiz de Fora

Universidade do Espírito Santo
Universidade Federal Fluminense
Universidade Rural do Rio de Janeiro (a partir de 1963, Universidade Rural do Brasil, desde 1965 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
Universidade Católica de Petrópolis
Universidade Católica de Campinas
Universidade Católica do Paraná
Universidade de Santa Catarina
Universidade Rural do Sul
Universidade e Pelotas
Universidade Católica Sul Riograndense (em Pelotas)
Universidade de Santa Maria
Universidade Católica de Goiás
Universidade Federal de Goiás
Universidade de Brasília

Fonte: Adaptado de Cunha, 2007b, p. 81-82.

Esse aumento significativo no número de instituições de ensino superior reflete um período de expansão e diversificação do sistema universitário no país. A presença de universidades católicas destaca a contribuição das instituições religiosas para a educação brasileira durante esse período. O Brasil vivenciava um notável crescimento econômico na década de 1950, impulsionado pela rápida industrialização. No entanto, a situação das universidades eram precárias. Nesse contexto, ganhou destaque a discussão sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo início remonta 1947. Nesse período, ocorria um movimento crescente em prol da modernização do Ensino Superior no Brasil, culminando com o marco da criação da Universidade de Brasília (UnB).

Darcy Ribeiro (1922-1997) foi o idealizador da Universidade de Brasília, concebendo-a como um espaço não apenas para formação acadêmica, mas para convivência e interação social. Criticou veementemente o modelo educacional vigente desde a independência, descrevendo-o como um sistema precário no qual as escolas não estavam devidamente preparadas de forma técnica, material e ideológica para atender às massas. Darcy Ribeiro defendeu enfaticamente a necessidade de uma reforma universitária, embora reconhecesse a ausência de tradição no Brasil nesse assunto. Ele destacava que a primeira universidade brasileira, que persistiu, foi fundada apenas em 1920 (RIBEIRO, 1962).

Darcy Ribeiro criticava veementemente o modelo estratificado da sociedade, no qual a educação se configurava como um privilégio restrito a poucos, tornando o acesso à universidade uma realidade distante, especialmente para aqueles que não faziam parte da elite cultural do país. A falta de acesso à educação superior reforçava as desigualdades, perpetuando um ciclo de exclusão para a maioria da população, impedindo-as de desenvolver plenamente seu potencial acadêmico e intelectual. De acordo com Antonio Marcos Dorigão (2015), às propostas defendidas por Darcy Ribeiro quanto ao Ensino Superior poderiam ser encontradas em seu texto sobre a Universidade de Brasília, a saber:

[...] rompimento da tradição de organizar universidade com a junção de faculdades e escolas isoladas, indicando a necessidade de uma reforma dos currículos, da estrutura física, da organização administrativa, dos recursos humanos, com vistas a alcançar os objetivos de modernizar e permitir o surgimento de uma instituição que pudesse contribuir com a dupla função de se aproximar das questões relativas ao contexto de industrialização e urbanização da sociedade e, concomitantemente, ao desenvolvimento de uma nova cultura, com base no estabelecimento de novas relações de ensino e pesquisa e produção de conhecimento técnico e científico, focado nas características locais, regionais e nacionais. (DORIGÃO, 2015, p. 82).

Percebe-se que os elementos do Ensino Superior presentes na concepção da UnB não representavam apenas mais uma instituição, mas sim a concepção de uma universidade abrangente. Isso ia desde a sua estrutura física até os currículos e métodos de ensino, os quais deveriam estar alinhados com as demandas sociais. Era uma proposta de ensino avançado, moderno, que estimulasse a pesquisa, o conhecimento técnico e científico. Além disso, essa visão abraçava a ideia de uma Faculdade de Filosofia dentro da universidade, ecoando os princípios dos educadores escolanovistas, demonstrando a preocupação com uma educação alinhada com as transformações sociais (DORIGÃO, 2015), que inclusive foram discutidos anteriormente e defendiam a instituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como o coração da universidade.

O movimento pela modernização do Ensino Superior no Brasil nesse período atingiu seu auge com a criação da UnB, e o que o diferenciava seu idealizador Darcy Ribeiro de outros críticos da educação do período é que ele estruturou uma proposta de universidade com modelo de países desenvolvidos, que integrasse os cursos universitários à ciência e tecnologia (DORIGÃO, 2015). Apesar do distanciamento de Darcy Ribeiro em relação ao grupo educacional de Almeida Júnior, e mesmo com

divergências ideológicas, ambos compartilhavam uma convergência notável quanto à concepção de universidade. Ambos percebiam a instituição como uma entidade que, desde seu início, enfrentava desafios e precariedades, mas que tinha como objetivo primordial proporcionar um acesso democrático ao conhecimento.

Aprofundaremos agora as discussões em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, explorando de que maneira essas questões fizeram parte da perspectiva de Almeida Júnior em relação à universidade.

### 3. ALMEIDA JÚNIOR E A UNIVERSIDADE NA TRAMITAÇÃO DA LDBEN, LEI Nº 4.024/61

Havia dois projetos – um, portador de técnicas modernas e princípios liberais; outro, que adotará as técnicas do primeiro mas recusara os seus princípios. Na sessão de poucos minutos, realizada em 22 de janeiro último, a Câmara de Deputados, sem voto discrepante, aprovou o hibridismo, aceitando assim as técnicas modernas, subordinadas entretanto, em sua execução, aos princípios antiliberais.

Almeida Júnior, 1960<sup>46</sup>.

Esta seção, examina a legislação relacionada à universidade nos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, assim como as perspectivas e considerações de Almeida Júnior nas discussões relacionadas à Lei, processo que tramitou entre os anos de 1947 e 1961, culminando na promulgação da Lei em 1961. Almeida Júnior desempenhou um papel significativo no anteprojeto da Lei, coordenado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani. Nomeado como relator geral dos trabalhos da Comissão de Diretrizes e Bases da Educação, ele liderou a subcomissão responsável pelo Ensino Primário no anteprojeto da lei. Almeida Júnior defendeu e justificou o anteprojeto perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, argumentando que, em sua perspectiva, estava alinhado com as necessidades urgentes da educação naquele período.

Em 1957, Almeida Júnior ressaltou a necessidade de reformulações no anteprojeto, destacando que a sociedade havia passado por transformações significativas desde o início das discussões do projeto da lei na década de 1940. Naquela época, o projeto foi arquivado e apenas retomou-se às discussões em 1956, com a gestão do novo ministro da Educação, Clóvis Salgado. Vale salientar que, ao longo da década de 1950, Almeida Júnior fez parte da Comissão de Assistência Técnica do Ministério da Educação e Cultura, antes denominado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública até 1953.

---

<sup>46</sup> ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (o hibridismo que a Câmara Aprovou). **Anhembi**, v.38, n.12, 1960.

Diante desse contexto, torna-se evidente que Almeida Júnior desempenhou um papel significativo na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua contribuição não se limitou apenas ao papel de relator geral da comissão de estudos e chefe da subcomissão do Ensino Primário, mas como um intelectual e educador engajado com as ideias de sua época. Participou ativamente das discussões, apresentando análises e posicionamentos, influenciando assim os debates e contribuindo para a formulação da legislação educacional do país.

Ao lidar com o projeto da lei, tornou-se essencial, considerando as mudanças sociais, a criação de uma legislação que contemplasse a educação e o ensino em todas as suas modalidades e níveis. Era necessário unificar e reforçar as diretrizes da educação nacional, uma demanda há muito tempo esperada. Nesse sentido, analisamos o processo de elaboração da lei e seu período de tramitação, as ideias defendidas nos anteprojetos e suas ênfases na universidade, nas discussões e na postura adotada por Almeida Júnior diante desses eventos. Destaca-se ainda a contribuição dele para a reflexão sobre a universidade brasileira.

### 3.1 Aspectos históricos educacionais da tramitação do projeto da LDBEN, Lei nº 4.024/61

Os aspectos históricos referentes à tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional remontam à década de 1930. Nesse período, ao assumir a presidência do Brasil, Getúlio Vargas instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, com a função de tratar sobre assuntos relativos a educação e ensino, saúde pública e assistência hospitalar e desenvolvendo atividades nas áreas da saúde, esporte e meio ambiente, para o cargo foi nomeado Francisco Campos como Ministro. Esse período ficou caracterizado por uma série de ações governamentais focadas na educação brasileira.

Em 1931, ocorreu no estado do Rio de Janeiro a IV Conferência Nacional da Educação, cujo tema central foi "As grandes diretrizes da educação popular". A abertura da conferência foi conduzida pelo presidente Vargas, que instou os educadores presentes a buscar soluções para os desafios educacionais do Brasil. Em seu discurso, ele expressou o comprometimento do governo em direcionar esforços para a reconstrução do sistema educacional do país naquele momento.

Como desdobramento da conferência, surgiu a iniciativa de produzir o documento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, um dos principais marcos da história educacional brasileira. Este documento, redigido pelo educador Fernando de Azevedo, foi assinado por 27 signatários, unidos na convicção de que a educação do país necessitava de reformulações. Apesar das diversas posições ideológicas entre os signatários, havia consenso quanto ao propósito do manifesto: a urgência e a importância de reformular o sistema educacional brasileiro.

Nem todos os educadores que estiveram na Conferência Nacional da Educação participaram das discussões ou assinaram o documento, pois houve discordâncias quanto à organização e aos conteúdos propostos. O grupo que estava liderando a elaboração desse manifesto era representado pelos escolanovistas, embora o objetivo do documento fosse traçar as diretrizes para a política educacional e o ensino no país, a fim de “[...] estabelecer uma base legal com vistas à projeção de metas a serem alcançadas ao longo de alguns anos, abrangendo diversos aspectos da educação”. (MACHADO; CARVALHO, 2015, p. 177). O documento foi publicado no jornal *O Estado de São Paulo*, em 1932, e depois publicado pela *Companhia Editora Nacional* como “A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo”. Sobre o Ensino Superior o documento traçou:

No que se refere ao ensino superior, o manifesto apresenta, também, a dualidade de posições que permeia todo o seu discurso. Ao lado da função atribuída à universidade de formar a elite dirigente, dinâmica e aberta, aparece a de criar e difundir ideais políticos, tomando partido na construção da democracia. Os educadores liberais igualitaristas defenderam, também, a gratuidade do ensino superior (como, aliás, de todo o ensino oficial), em oposição ao Estatuto das Universidades, de 1931, que mantinha a tradição de pagamento do ensino superior, mesmo nas escolas estatais. (CUNHA, 2007b, p. 246).

Havia, portanto, uma dualidade no documento em relação às perspectivas defendidas, uma vez que os educadores se dividiam entre liberais elitistas e liberais igualitaristas. Essa dicotomia era claramente perceptível no conteúdo do documento, refletindo as diferentes visões e abordagens dos educadores em relação à educação e às políticas educacionais. Em 1934, dois anos após as movimentações educacionais, o movimento da Escola Nova no país solicitou a formulação do Plano Nacional de Educação – PNE, propondo que a União estabelecesse as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse foi um dos primeiros pedidos e manifestações

apontando a necessidade de reformas na educação, decorrentes das demandas sociais daquela época, especialmente relacionadas ao desenvolvimento social e à modernização. Era evidente a urgência de alinhar a educação e o ensino com tais transformações em curso e seus objetivos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), embora estivesse previsto na Constituição Federal de 1934, só foi concluído em 1937, porém, acabou arquivado e permaneceu sem efetivação até 1945. Essa situação decorreu das questões políticas da Era Vargas, que acabaram afetando diversas áreas, inclusive a educação. A partir de 1945, iniciou-se um processo de redemocratização política e social no país, marcando uma nova fase na história nacional. Para Almeida Júnior (1959, p. 215), “Os sucessos político-militares de outubro de 1945 reinstalaram no Brasil o predomínio da democracia e permitiram que, em matéria de plano nacional de educação, começássemos tudo de novo.” O educador expressava a crença de que, com o advento da redemocratização, a sociedade experimentaria transformações significativas. Ele percebia o surgimento de uma nova consciência social em relação à sociedade e ao povo.

Essa questão, inclusive, esteve no cerne das discussões realizadas por ele, enfatizando a proposta de desenvolvimento da educação, firmando os princípios em prol da construção da nação brasileira, com participações relevantes durante o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o mandato do Ministro Gustavo Capanema, no período 1934 a 1945, e depois no mandato do ministro Clemente Mariani, de 1946 a 1950 (GIRALDELLI, 2017). Durante o ano de 1945, ocorreu o IX Congresso de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), onde foi reiterada a importância da elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação. Posteriormente, em 1946, a Constituição Federal estabeleceu, por meio de lei, que cabia à União a responsabilidade de formular as diretrizes e as bases da Educação Nacional. Romanelli (2014) salientou em suas análises que essa Constituição compartilhava semelhanças com os princípios da Constituição de 1934, influenciada pelos ideais dos pioneiros da Escola Nova, movimento que teve início em 1930 no país, e que voltou a inspirar a nova Constituição de 1946.

Com a redemocratização política e social, a nova Constituição refletia o ideal democrático e liberal. No Artigo 5, em seu inciso XV, estabeleceu-se como competência da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

conforme a alínea “d”. Nesse contexto, o país era governado por Eurico Gaspar Dutra, com Clemente Mariani como Ministro da Educação e Saúde Pública. A partir desse momento, iniciativas práticas para a elaboração das diretrizes educacionais começaram a ser estabelecidas.

A partir disso, as primeiras ações do novo Ministro da Educação incluíram a designação de uma comissão especial para realizar estudos iniciais e propor um plano educacional para o país. Essa comissão era composta por 16 educadores, dos quais apenas Alceu de Amoroso Lima e Leonel Franca representavam os educadores católicos. Os outros 14 membros estavam associados à abordagem educacional escolanovista. O processo inicial se desenrolou por meio da elaboração de questionários. Membros da comissão, professores de diferentes níveis educacionais, administradores, conselhos, congregações e associações ligadas à educação foram convidados a respondê-los. Com base nas respostas, as primeiras ideias para o anteprojeto da lei começaram a ser delineadas. Posteriormente, o Ministro da Educação discutiu o anteprojeto, abordando 83 páginas de conteúdo.

Almeida Júnior esteve presente no Ministério da Educação tanto nos anos anteriores, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, quanto naquele momento, com o ministro Clemente Mariani. Para Almeida Júnior, aquela atitude de Mariani, em elaborar uma comissão e consultar os mais variados setores da educação para elaborar o anteprojeto e tecer um extenso comentário a partir das respostas obtidas na consulta, deixava claro que “[...] isso bastaria para espelhar com exatidão a diferença entre duas épocas – 1937 e 1948 – e entre um Ministro que quer impor, e outro que pretende persuadir.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 216). Ou seja, um ministério agia de maneira impositiva (de Gustavo Capanema), enquanto o outro, em suas ações, promovia debates e discussões (de Clemente Mariani). Isso evidenciava a ideia de um governo fundamentado em bases democráticas, o que reforçava o seu apoio a Clemente Mariani.

Nesse período, em meados de 1947, deram-se início às discussões para a elaboração do anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Almeida Júnior (1959) então considerou que esse anteprojeto era de origem democrática, uma vez que contemplava a educação em todos os níveis de ensino. E, nesse contexto, Almeida Júnior foi designado como o Relator Geral da Comissão de Estudos do Anteprojeto da Lei e chefe da Subcomissão do Ensino Primário.

A comissão geral de estudos do anteprojeto foi presidida por Lourenço Filho (1897 – 1970) e, além da Subcomissão do Ensino Primário, presidida por Almeida Júnior (1892 – 1971), havia a Subcomissão do Ensino Médio, presidida por Lôbo Bethlem (1891 – 1974), e a Subcomissão do Ensino Superior, presidida por Pedro Calmon (1902 – 1985), este foi o vice-presidente da comissão geral.

O anteprojeto da lei foi entregue em 1948 em um relatório detalhado, nesse mesmo ano, o ministro Clemente Mariani expôs seus motivos quanto à lei, que foram publicados em 1949, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*:

Instalando a Comissão de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no dia 29 de abril de 1947, procurei situar os propósitos do Governo, ao constituí-la, muito além do alvo próximo e imediato de uma simples reforma a mais, para caracterizá-los como envolvendo o objetivo de uma verdadeira revolução. "Revolução necessária e imperiosa, afirmei, pois, pelo simples fato de haver repostado o país em suas tradições de vida democrática, a Constituição de 18 de setembro estabeleceu a necessidade de uma nova política de educação, com objetivos definidos, liberta da influência de sistemas filosóficos, incompatíveis com a sua própria essência e vivificada ao sopro dos novos, porque exuberantemente renascidos, ideais da nacionalidade. (MARIANI, 1949, p. 12).

Era necessário conceber e apresentar uma nova política educacional, em consonância com as mudanças sociais vigentes. A educação não acompanhava adequadamente essas transformações sociais, carecendo de uma legislação específica que abrangesse todo o sistema educacional. O anteprojeto não se limitava a propor apenas reforma educacional, mas sim uma revolução educacional fundamental, cuja necessidade já havia sido destacada na própria Constituição.

O anteprojeto elaborado pela comissão do ministro Clemente Mariani trazia discussões sobre a centralização e descentralização da educação, além de outras questões referentes ao Ensino Primário e Ensino Secundário e trazia pontos em relação ao Ensino Superior, que “[...] previa o exame de Estado, para conclusão de cursos, autonomia administrativa, didática e financeira das universidades [...]” (ROMANELLI, 2014, p. 179), logo, o anteprojeto estava de acordo com a Constituição e trazia as mudanças necessárias compatíveis com a sociedade. De acordo com o texto *Diretrizes e Bases*, publicado em 1958, no jornal *O Estado de São Paulo*:

O projeto elaborado procurou fixar as diretrizes mínimas que haviam de orientar a educação nacional, concedendo, dessa forma, maior autonomia aos Estados na organização de seus sistemas de ensino. A flexibilidade e a equivalência dos cursos, o estabelecimento de um

currículo mínimo obrigatório, a articulação dos cursos de grau médio, o exame de Estado, a exigência de qualificação universitária para o provimento dos cargos docentes, a reestruturação dos serviços de administração escolar, a conceituação, em termos mais objetivos, do problema da autonomia universitária, a criação de carreira do magistério superior e outras diretrizes constituíram as linhas básicas do projeto de 1948. (O ESTADO, 1958, p. 14).

Isso destaca que o projeto de 1948 tinha como objetivo estabelecer diretrizes mínimas para orientar a educação nacional. Buscava proporcionar maior autonomia aos Estados na organização de seus sistemas de ensino, implementando medidas como flexibilidade e equivalência dos cursos, currículo mínimo obrigatório, articulação dos cursos de grau médio, exame de Estado, qualificação universitária para cargos docentes, reestruturação dos serviços de administração escolar e definição mais objetiva da autonomia universitária. Essas diretrizes fundamentais visavam aprimorar a educação e a organização do sistema educacional.

As diretrizes fundamentais delineadas no anteprojeto voltavam-se para o sistema educacional como um todo. No entanto, ao ser submetido ao Congresso “O anteprojeto foi encaminhado pelo presidente da República ao Congresso, onde sofreu duros ataques, principalmente dos defensores da política educacional do Estado Novo e dos dirigentes das instituições privadas.” (CUNHA, 2007b, p. 99). Essa situação decorreu dos princípios ideológicos que permeavam a educação brasileira desde a década de 1920, marcada pelo embate entre os católicos tradicionais e os defensores da Escola Nova. Laerte Ramos de Carvalho (1960), ao tratar sobre a história das Diretrizes e Bases, mencionou que:

A mensagem presidencial e o anteprojeto deram entrada na Câmara Federal em novembro de 1948. Distribuídos às comissões de Educação e Cultura e Finanças, em virtude do requerimento aprovado em 29 de novembro, a proposição foi encaminhada ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares. O relator indicado, Deputado Gustavo Capanema, emitiu o parecer em 14 de julho de 1949. (CARVALHO, 1960, p. 205).

Em 1948, o antigo ministro da Educação e atual deputado Gustavo Capanema, ao atuar como relator na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso, apresentou um parecer desfavorável que acabou interrompendo o desenvolvimento do anteprojeto de lei. Essa interrupção ocorreu devido à discordância e à falta de consenso em relação às propostas contidas no anteprojeto. O parecer desfavorável de Capanema indicava sua posição contrária às diretrizes e medidas propostas no

anteprojeto, o que levou à paralisação do processo legislativo relacionado à educação naquele momento. Ele recomendou o arquivamento do anteprojeto, que permaneceu nessa condição até 19 de julho de 1951. A proposta da comissão defendia uma descentralização na educação, atribuindo a gestão da educação pública aos estados e municípios, enquanto caberia à União a regulamentação e fiscalização desse processo. Após esse episódio, os debates entre Capanema e Almeida Júnior foram publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. O parecer de Capanema foi desfavorável ao anteprojeto, à ideia de descentralização administrativa, indicando-o como inconstitucional. Almeida Júnior (1949), que estava na comissão de estudos do anteprojeto como o relator geral, ao responder o parecer de Capanema, argumentou que a interpretação do relator estava equivocada, e não o anteprojeto.

Em 1950, a Associação Brasileira de Educação (ABE) organizou a X Conferência Nacional de Educação, no Rio de Janeiro, com o objetivo de criar sugestões para o anteprojeto da lei. No ano seguinte, em 1951, o conselho da ABE elaborou um esboço deste e estava alinhado com as conclusões da conferência. Contudo, em 27 de julho de 1951, um requerimento da Comissão de Educação e Cultura para reativar o anteprojeto foi aprovado na Câmara, porém o documento original havia sido extraviado. Os motivos do extravio podem ser relacionados a diversas situações como as condições inadequadas e falhas de armazenamento, incidentes imprevisíveis ou intencionais, este último muito favorável as condições do período e motivos do arquivamento. Apenas em 12 de fevereiro de 1952 que relatores especiais foram designados após a reconstituição do documento perdido, com Otávio Lôbo encarregado da comissão do Ensino Superior (CARVALHO, 1960).

Em 1952, Antônio Peixoto propôs que o esboço do anteprojeto elaborado pela ABE fosse considerado como um substituto ao anteprojeto original. No entanto, o deputado Lauro Cruz sugeriu que se realizasse um estudo conjunto entre o anteprojeto reconstituído e o esboço criado pela ABE. Em 7 de maio desse ano, a proposta de Lauro Cruz foi aprovada, determinando a análise comparativa dos dois anteprojetos. Na reunião de 15 de maio, o professor Roberto Acioli compareceu para discutir os problemas educacionais, especialmente no que dizia respeito ao anteprojeto. Posteriormente, a comissão convidou Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Almeida Júnior para participarem do debate sobre o assunto (CARVALHO, 1960).

Em 1956, as discussões do anteprojeto foram finalmente retomadas com o novo ministro da Educação, Clóvis Salgado, durante a presidência de JK, após vários posicionamentos contrários ao de Capanema, do arquivamento do anteprojeto realizado por Clemente Mariani (CUNHA, 2007b). Contudo, o anteprojeto da lei enfrentava críticas e debates intensificados quando o deputado Fonseca e Silva acusou o documento de ser contrário à oferta de educação nas escolas privadas religiosas. Ele mencionou que o anteprojeto tinha a intenção de estabelecer um monopólio estatal na educação.

Em 1957, os deputados federais deliberaram votar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme previsto no Artigo 5 da Constituição de 1946. O anteprojeto inicial, organizado por Clemente Mariani e submetido à câmara em outubro de 1948, permaneceu paralisado até o final de 1957, quando foi retomado devido às agitações sociais. Naquele momento, o texto de 1948 estava desatualizado, levando Clóvis Salgado a convocar uma comissão para reexaminar o anteprojeto, a fim de adaptá-lo às novas demandas sociais. Foi solicitado que fossem corrigidos os defeitos e incorporadas às experiências educacionais acumuladas ao longo da década (O ESTADO, 1958).

O trabalho da comissão ocorreu ao longo de dez dias e trouxe consigo muitas alterações. Diante disso, o ministro considerou mais viável redigir um novo documento integralmente, em vez de propor emendas ao anteprojeto anterior. Após finalizarem as atualizações, Clóvis Salgado e seus assessores foram recebidos no Palácio Tiradentes por uma Comissão de Educação e Cultura, que os interrogou, ouviu as respostas e prometeu atendê-las. Meses depois, em maio de 1958, a comissão legislativa aprovou o próprio substitutivo baseado na versão de 1957 (O ESTADO, 1958). Ainda em 1957, o anteprojeto da lei já havia recebido o parecer da Comissão de Educação e Cultura, no qual a subcomissão relatora foi representada pelos deputados Lauro Cruz, Coelho de Sousa e Nestor Jost.

Com as discussões que estavam ocorrendo, em 1958, Carlos Lacerda aproveitou o momento para apresentar um substitutivo que ficou conhecido como o documento “Substitutivo Lacerda”, que colocava em discussão a questão da liberdade de ensino como um direito da família escolher a educação dos filhos. Em 1959, apresentou um novo substitutivo que versava sobre o recém-criado anteprojeto da lei, onde as discussões giravam em torno da liberdade de ensino, compreendida como a liberdade de qualquer pessoa ensinar. Ao que tange o Ensino Superior, foram

contemplados apenas três artigos, no qual um deles foi direcionado especificamente às universidades privadas. Essas discussões ficaram marcadas por duas fases, como indicou Laerte Ramos de Carvalho, em 1960:

[...] a primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional em que havia duas concepções antagônicas, a centralizadora que herdou o espírito da legislação da Constituição de 1937 e a federativa-descentralizadora, que se apoiou na constituição de 1946, com o substitutivo de Carlos Lacerda mudaram-se os eixos de disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal e a favor das instituições privadas de ensino. (CARVALHO, 1960, p. 203).

Após as discussões sobre descentralização e do arquivamento do anteprojeto, as discussões retornaram sob o assunto do monopólio estatal e das instituições públicas e privadas, o que acarretou, pelo país, várias manifestações em defesa da escola pública. As discussões foram tantas que, de acordo com Romanelli (2014, p. 182), “[...] tratava-se então de discutir o destino da própria escola pública. Num país de precários recursos financeiros e no qual a democracia ainda não passava de suprema aspiração de um punhado de educadores lúcidos [...]”. Os rumos que as discussões tomavam se distanciavam da proposta central que se buscava para a educação, ou seja, de uma educação pública e democrática, e da reorganização do sistema educacional.

O governo de JK ficou marcado pelo desenvolvimento ao propor o rápido crescimento do país com o lema “50 anos em 5”, inclusive, apresentou a proposta da criação da UnB, pois se objetivava que o desenvolvimento implicasse na formação de mão de obra especializada, no caso, possibilitada pelo Ensino Superior (DHBB, 2001). Enquanto o ministro Clóvis Salgado teve:

[...] o intuito de estabelecer uma adequação entre o sistema educacional e as transformações que se operavam no país, promoveu a reestruturação desse sistema com o programa "Educação para o desenvolvimento", que configurava 12 proposições cujas diretrizes seriam capazes de reformular os ensinos secundário e superior. Durante sua gestão, dispensou especial atenção ao ensino técnico-profissional. (DHBB, 2001, p. 1).

O ministro tinha sua atenção voltada para as questões sociais do país e, por conseguinte, buscava avançar nas discussões do anteprojeto da lei. Seu objetivo era adequar a educação ao contexto social vigente, propondo diretrizes que abarcasse tanto o Ensino Secundário quanto o Superior. Com as transformações sociais em curso, tornava-se imprescindível considerar a força de trabalho e o desenvolvimento

social, demandando que a educação acompanhasse essas mudanças. Além disso, havia uma necessidade urgente no país por uma lei complementar à Constituição, estabelecendo diretrizes e bases para a educação. De acordo com Almeida Júnior (1957), o ministro Clóvis Salgado afirmou que, na lei, estavam as normas fundamentais que caracterizavam a universidade moderna, como a variedade de cursos, flexibilidade dos currículos, descentralização administrativa, autonomia universitária, entre outras. E solicitou que a comissão atualizasse o anteprojeto diante das novas condições da sociedade, devido aos anos que este ficou arquivado.

E, para reforçar todas as discussões, em 1959 foi publicado o Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados, assinado por 189 signatários, incluindo intelectuais, educadores e estudantes. Esse documento fazia referência ao manifesto publicado em 1932, reafirmando os princípios que não haviam sido cumpridos nas décadas anteriores e reiterando a necessidade urgente de uma política educacional para o país. Desde a década de 1930, discutia-se a imprescindibilidade dessa política. No entanto, as manifestações presentes no novo documento, destinado "ao Povo e ao Governo", não se limitavam apenas a reafirmar os princípios da década de 1930, mas enfatizava a importância da educação e a responsabilidade do Estado democrático em cuidar da escola pública e garantir acesso a ela para todos.

Isso se desencadeou em resposta ao anteprojeto da lei, frente às manifestações, resultando na defesa da escola pública, a partir do substitutivo de Carlos Lacerda, realizou a Campanha em Defesa da Escola Pública, que teve como representantes Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault, entre outros, se concentrando na USP. O grupo apresentou um substitutivo da lei e o anteprojeto se aproximava às ideias do seu primeiro texto da década de 1940.

Diante das discussões, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara decidiu nomear uma subcomissão para examinar os dois substitutivos, o de Carlos Lacerda e do grupo em defesa da escola pública, bem como as emendas e elaborar o último anteprojeto. A comissão foi composta por Aderbal Jurema, Manoel de Almeida, Dirceu Cardoso, San Thiago Dantas, Paulo Freire, Carlos Lacerda e Lauro Cruz. O anteprojeto elaborado se manteve direcionado ao Substitutivo Lacerda e aos seus

fundamentos no que tange aos direitos da família e ao favorecimento da escola privada, mas se distanciou em muitos outros pontos. Quanto à questão da escola pública, Luiz Fernandes Carranca, professor e jornalista, publicou no jornal *A Tribuna*, de Santos, os motivos que deveriam se orgulhar do anteprojeto da lei:

Não se trata, pois, simplesmente, de ministrar ensino. À escola pública no Brasil, quer a primária, a média ou a superior, tem cabido o papel pioneiro, seja o abrigar o discente nos locais remotos e podres onde a escola privatista não chegaria, seja o de romper com os métodos obsoletos, seja o de criar instituições em novos moldes. [...] Matar a escola pública, como se pretende, seria muito mais do que um crime. Seria uma ingratidão. Com tôdas as suas deficiências, temos motivos para nos orgulhar da nossa, como se orgulham da sua americanos, uruguaios, franceses, argentinos, alemães e ingleses. (CARRANCA, 1960, p. 472).

No âmbito da educação, as escolas oficiais, ou seja, as escolas públicas, eram motivos de orgulho para o povo brasileiro, visto que foram responsáveis por conquistas significativas no que diz respeito à modernização e inovação educacional. Mas até que o anteprojeto fosse aprovado, haveria muitas discussões em torno da liberdade de ensino. De um lado, estava o grupo de educadores tradicionais católicos, que afirmavam o direito da família, se opondo ao monopólio do Estado; do outro lado, o grupo de educadores que afirmavam a necessidade do Estado em assumir a educação e cuidar da escola pública.

No artigo "Motivo de Orgulho" de Luiz Fernandes Carranca (1960), é destacada a importância da escola pública e democrática como um instrumento para conscientizar a população, confrontando aqueles que defendiam a educação como um privilégio. Carranca não se opunha à participação da iniciativa privada na educação, mas questionava a entrega do controle da educação aos particulares, uma vez que é responsabilidade do Estado prover educação. Ele salientava que as ideias inovadoras e revolucionárias no campo da educação não surgiram das instituições privadas, mas sim de educadores ligados ao ensino oficial, ou seja, do ensino público.

A Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, era uma das mais significativas universidades públicas do Brasil, gerando contribuições marcantes em várias áreas do conhecimento. Lá surgiu a equipe mais avançada de Física Moderna no Hemisfério Sul. A Sociologia no Brasil, assim como estudos relevantes em Geografia e Genética, tinha suas raízes na USP, bem como o ensino de Medicina, Direito e Engenharia na Universidade do Paraná. A instituição de cursos de Letras

também é fruto da experiência da Faculdade de Assis, uma entidade autônoma ligada à USP (CARRANCA, 1960), mostrando o importante papel desempenhado pela educação pública no país, em específico, a universidade, além das contribuições significativas proporcionadas por outras universidades no país.

De acordo com Romanelli (2014), as discussões repercutiam e colocavam em evidência os interesses particulares de vários educadores, já que a Constituição de 1946 deixava claro que os diferentes ramos de ensino seriam ministrados pelos poderes públicos e era livre a iniciativa privada, desde que respeitasse as leis regulamentadoras. O Estado brasileiro jamais exerceria o monopólio do ensino por falta de recursos. A estrutura do ensino no Brasil, especialmente no Ensino Superior, não foi devidamente examinada nos debates sobre as diretrizes educacionais. A discussão não se concentrou nos problemas específicos das universidades. Na realidade, as disputas estavam mais centradas na defesa da escola pública. No Substitutivo proposto por Carlos Lacerda, havia uma distribuição de 9 Artigos para o Ensino Primário, 37 Artigos para o Ensino Médio e apenas 3 Artigos para o Ensino Superior, o que revela os interesses e enfoques predominantes no projeto (CARVALHO, 1960).

Para Romanelli (2014), durante os anos em que o anteprojeto da lei esteve em discussão (1947 a 1961), houve um impacto positivo resultante da continuidade da luta que se originou na década de 1930, unindo a geração anterior com a nova. Isso contribuiu para um avanço na conscientização sobre os problemas educacionais. Essa nova geração estava mais atenta e comprometida em enfrentar esses desafios, incluindo estudantes, trabalhadores e intelectuais. No entanto, apesar desses esforços e mobilizações, os resultados das discussões e embates não foram favoráveis para a educação, não atendendo às expectativas geradas por esse período de engajamento e debate.

Durante o período de 1948 a 1961, o Brasil testemunhou uma busca pela democracia e pelo crescimento econômico e social. Após o período da Era Vargas, o país estava imerso em um processo de redemocratização política e social. Após o término da Segunda Guerra Mundial em 1945, muitos países da América Latina adotaram políticas voltadas para o desenvolvimento econômico e social, e o Brasil experimentou um crescimento econômico considerável na década de 1950. Uma das áreas que se destacou nesse crescimento foi a industrialização. À medida que as indústrias expandiram, havia uma demanda crescente por mão de obra qualificada.

Nesse contexto, a educação emergia como um fator crucial para o desenvolvimento nacional.

Em 1959, a Câmara aprovou seu próprio substitutivo baseado na versão de 1957. O projeto, em sua versão final, se baseou no substitutivo da subcomissão indicada para examinar as 58 emendas que foram apresentadas no plenário da Câmara Federal, entre as quais figuravam os substitutivos dos deputados Carlos Lacerda e Celso Brant. O substitutivo do deputado Celso Brant foi elaborado por um grupo de educadores, mantendo a orientação do anteprojeto original de 1948, que melhor traduzia os interesses do ensino. O projeto final da Lei nº 2.222-C de 1957, foi promulgado em 1961 com a Lei nº 4.024. Veremos agora as disposições da lei e os anteprojetos dela em relação ao Ensino Superior e à universidade.

### 3.2 Análises dos anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Neste momento, são analisados os artigos referentes à finalidade do Ensino Superior e a estruturação da universidade no anteprojeto elaborado pela comissão do ministro da Educação Clemente Mariani, nos anos de 1947 e 1948; o Substitutivo de Carlos Lacerda, apresentado em 1959, e o projeto final, elaborado pela comissão do ministro da Educação Clóvis Salgado, Lei nº 2.222-C de 1957, que fixou as diretrizes em 1958 e foi promulgada em 1961 como a Lei nº 4.024.

O propósito das análises é examinar as diferenças entre cada anteprojeto em relação ao Ensino Superior e à universidade. Isso inclui identificar mudanças entre os anteprojetos, avaliar suas implicações legais e a interpretação dos princípios delineados, bem como compreender os impactos disso na sociedade. De acordo com Almeida Júnior, em seu texto “Diretrizes e Bases da Educação Nacional (O hibridismo que a Câmara aprovou)”, publicado em 1960, houve dois anteprojetos, um com técnicas modernas e princípios liberais, e outro com as mesmas técnicas, mas que recusava os princípios. A Câmara dos Deputados aprovou o hibridismo, ou seja, o anteprojeto que tinha as técnicas modernas, mas voltadas aos princípios antiliberais.

No decorrer deste estudo vimos que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional foram amplamente discutidas no Congresso, Senado, na imprensa e em conferências educacionais e movimentos por todo o país. Essas discussões se estenderam ao longo do período de 1947 a 1961, culminando na entrada em vigor da lei, oficializada no Diário do Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1961.

O processo foi marcado por anos de discussões intensas, com o anteprojeto passando por diferentes situações: arquivamento, extravio, reconstituição e reformulação em resposta às novas questões políticas e sociais. Dois anteprojetos oficiais foram elaborados (1947/1948 - 1957/1958), no qual o último foi considerado o projeto final aprovado. Diversos substitutivos foram apresentados por grupos específicos, destacando-se o Substitutivo de Carlos Lacerda, de 1959, que teve grande influência nas decisões finais. Diversas discussões emergiram em torno dessas elaborações, envolvendo temas como centralização e descentralização, liberdade de ensino, escola pública e privada, resultando em diversos movimentos e campanhas em prol da escola pública em todo o Brasil. As análises apresentadas não têm como objetivo ultrapassar os limites deste estudo focado na universidade. A análise se restringe aos Títulos e aos Artigos destinados a esse fim, permitindo observar os princípios expressos nos anteprojetos e os principais fundamentos relacionados à constituição da universidade brasileira.

O primeiro anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser elaborado em meados de 1947 e foi apresentado em 1948. Como observado por Almeida Júnior, o documento se constituiu, ao seu ver, como democrático, além disso, afirmou que o atual Ministro da Educação daquele momento Clemente Mariani debatia as ideias. O documento definiu, em seu Título IX, as considerações sobre o Ensino Superior, distribuídos em: Capítulo I – Dos objetivos do Ensino Superior; Capítulo II – Dos estabelecimentos de Ensino Superior; Capítulo III – Das universidades, e Capítulo IV – Do reconhecimento dos estabelecimentos de Ensino Superior e das Universidades.

No Capítulo I, Artigo 38, apresentava-se as finalidades do Ensino Superior:

o Ensino Superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio, e destinado exclusivamente aos que possuem nível intelectual e aptidões adequadas, tem por objetivos:

- a) O desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;
- b) A especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;
- c) A habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais. (PROJETO, 1960, p. 490).

Pode-se observar que o anteprojeto do Ministro da Educação Clemente Mariani indicava claramente que o Ensino Superior seria oferecido após a conclusão do ensino médio. Além de proporcionar especialização e habilitação, a proposta visava o desenvolvimento da alta cultura. O texto afirmava que o Ensino Superior seria

destinado exclusivamente àqueles que possuísem níveis intelectuais e aptidões adequadas. Dessa forma, a concepção apresentada sugeriria um Ensino Superior até então excludente e, em certa medida, elitista, por não garantir acesso a todos. O Substitutivo Lacerda (1959) discorreu sobre a universidade somente no Título XIII, acerca do Ensino Superior, em que foram apresentados apenas 3 Artigos, não vigorando sobre as finalidades do Ensino Superior.

O segundo anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi elaborado pela comissão de estudos organizada pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado. O documento foi elaborado entre 1957 e 1958, votado e se configurou no Projeto Final de nº 2.222-C, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada como a Lei nº 4.024/61. Esse anteprojeto, que se tornou o projeto final, trouxe, em suas alíneas, maiores considerações sobre a finalidade do Ensino Superior e a universidade, ou seja, foi um projeto definido e detalhado. As considerações são vistas no Título IX sobre a educação de grau superior, dividida nos capítulos: Cap. I – Do Ensino Superior; Cap. II – Das universidades, e Cap. III – Dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior.

No Capítulo I, Artigo 66, apresentava-se as finalidades do Ensino Superior: “O Ensino Superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 535). No anteprojeto final, é perceptível que as finalidades propostas são mais democráticas em comparação às versões anteriores. Não há menção à promoção de uma alta cultura nem à exclusividade do ensino para aqueles que possuem aptidões intelectuais específicas. No anteprojeto de Mariani, Capítulo III, Artigo 48, sobre a constituição das universidades, constava que:

As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum autônoma, de três ou mais estabelecimentos de Ensino Superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia e dois outros entre faculdades de direito, engenharia ou medicina. (PROJETO, 1960, p. 494).

No Artigo 48, as definições dos requisitos para se constituir a universidade seria pela reunião de três ou mais estabelecimentos de Ensino Superior, deixando claro que, um deles deveria ser uma Faculdade de Filosofia e, os outros dois a ser escolhido entre faculdade de Direito, Engenharia ou Medicina. O Substituto Lacerda, no Artigo

68, apresentava que seria a reunião de cinco faculdades, e não três como apresentado no primeiro anteprojeto:

Art. 68 – Considera-se Universidade, para efeitos legais, o conjunto contando um mínimo de cinco Faculdades, pelo menos duas de ensino técnico-científico e uma de formação de professores. (SUBSTITUTIVO, 1960, p. 515).

No mínimo, haveria a junção de cinco faculdades e, apesar de indicar que duas seriam de ensino técnico-científico e uma de formação de professores, não deixava indicado qual faculdade seria, mas apenas quais tipos deveriam estar presentes. No documento final apresentado por Clóvis Salgado, optou-se pela terminologia “estabelecimentos” em vez de “faculdades”, indicando a reunião sob administração comum de cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior. É importante ressaltar que essa reunião não se restringia somente a faculdades, mas a diversos tipos de estabelecimentos. O documento ainda especificava que um desses estabelecimentos deveria ser uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como pode ser observado no Capítulo II, Artigo 79: “As Universidades constituem-se pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior, um dos quais deve ser uma faculdade de filosofia, ciências e letras.” (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 539).

Os artigos iniciais mostravam-se bastante restritivos quanto às faculdades que comporiam a universidade, limitando-se a apenas três estabelecimentos específicos. Tal abordagem poderia restringir a diversidade de conhecimento presente na formação dessas universidades, deixando de contemplar outras áreas do saber. Ademais, destacava-se a inclusão específica das faculdades de Direito, Engenharia e Medicina, cursos historicamente associados aos interesses da elite e das demandas sociais predominantes. Em 1959, o Substitutivo ampliou a reunião de faculdades para cinco, demonstrando uma característica mais democrática. Com isso, expandiu-se o número de instituições e a diversidade de áreas do conhecimento que poderiam integrar uma universidade.

No texto final, a concepção se tornou mais democrática ao ser estabelecida a reunião de 5 estabelecimentos, sem especificações precisas. Isso implicou na transição de uma abordagem centrada no conhecimento específico para facilitar a formação da universidade, deixando de priorizar cursos de caráter elitista, como Medicina, Direito e Engenharia. Houve uma mudança para incluir cursos que não

estivessem destinados exclusivamente à "elite", sugerindo um processo de democratização durante a tramitação, no qual o conceito legal de universidade passou por uma revisão rumo à democratização do acesso ao ensino superior.

Todos os anteprojetos compartilhavam a ideia de que, no conjunto de faculdades e estabelecimentos se constituiria a universidade, uma delas deveria ser dedicada à área de Filosofia, Ciência e Letras, especialmente para a formação de professores. Essa área era tida como o coração da universidade e recebeu apoio de diversos educadores, como discutido no início deste estudo. O anteprojeto de Mariani, no Artigo 49, mencionava sobre a Autonomia Didática, Administrativa e Financeira das universidades. Quando a Autonomia Didática:

1º - caracteriza-se a autonomia didática da Universidade pela faculdade de fixar seus currículos, os programas de estudos, os métodos de ensino, os processos de verificação do aproveitamento escolar e as épocas dessa verificação, com estrita observância do disposto no artigo 39. (PROJETO, 1960, p. 494).

O Artigo destaca a autonomia didática da Universidade ao conceder o poder de determinar seus próprios currículos, programas de estudo, métodos de ensino e processos de avaliação, desde que esteja em conformidade com o que está estabelecido no artigo 39. Essa autonomia promove a liberdade acadêmica dentro das instituições de ensino superior, permitindo a adaptação e inovação no ensino, desde que esteja em conformidade com as diretrizes gerais estabelecidas. Quanto a Autonomia administrativa:

2º - Caracteriza-se autonomia administrativa da universidade pela faculdade de:

- a) Elaborar seus estatutos e os regimentos das suas escolas e de todos os seus órgãos;
- b) Organizar a lista tríplice para provimento de cargo de diretor, nos termos no artigo 40;
- c) Admitir e dispensar empregados que não pertencem aos quadros dos serviços públicos;
- d) Contratar professores, quando remunerados pelas rendas próprias. (PROJETO, 1960, p. 494-5).

O Artigo definia a autonomia administrativa da universidade ao conceder o poder de elaborar seus próprios estatutos e regimentos para suas escolas e órgãos internos. Além de possibilitar a organização da lista tríplice para provimento de cargos de direção, conforme estipulado no artigo 40, e conferir à instituição a capacidade de contratar e dispensar funcionários não pertencentes aos quadros do serviço público,

além de contratar professores remunerados por suas próprias receitas. Isso proporciona à universidade uma gestão mais independente em relação a aspectos administrativos e de pessoal. Quanto a Autonomia financeira:

3º - Caracteriza-se a autonomia financeira da Universidade pela faculdade de:

- a) Constituir administrar seu patrimônio;
  - b) Organizar o orçamento anual de sua receita e despesas, aplicar respectivas verbas e autorizar despesas extraordinárias, observando, quando à aplicação das subvenções dos poderes públicos, as discriminações constantes das mesmas;
  - c) Aceitar doações, heranças e legados;
  - d) Tomar as contas dos responsáveis pela sua administração.
- (PROJETO, 1960, p. 495).

O Artigo define a autonomia financeira da Universidade ao permitir que ela administre seu próprio patrimônio. Além de conceder o poder de elaborar seu orçamento anual, aplicar os fundos correspondentes e autorizar despesas excepcionais. A instituição tem permissão para aceitar doações, heranças e legados. Adicionalmente, é responsável por fiscalizar as contas dos responsáveis por sua administração. Esse artigo confere à universidade independência para gerir suas finanças e recursos, permitindo maior flexibilidade na alocação e utilização de seus fundos. No Substitutivo Lacerda, a autonomia das universidades pôde ser vista no Artigo 67: “As Universidades, inclusive as federadas, gozarão de inteira autonomia administrativa e pedagógica.” (SUBSTITUTIVO, 1960, p. 515). E, no anteprojeto de Clóvis Salgado, estava presente no Artigo 80: “As Universidades gozarão de autonomia didática, administrativa e financeira.” (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 539). Ao que se refere a Autonomia didática:

1º - a autonomia didática consiste na faculdade de:

- a) De criar e organizar cursos, fixando os respectivos currículos;
  - b) De estabelecer o regime didático e escolar dos diferentes cursos, sem outras limitações a não ser as constantes da presente lei.
- (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 539-40).

O Artigo destaca a autonomia didática da instituição, concedendo o poder de criar e organizar cursos, incluindo a definição de seus currículos. Ademais, permite estabelecer o regime didático e escolar dos cursos, com liberdade, desde que esteja em conformidade com o que está estabelecido na legislação vigente. Esse artigo confere à instituição de ensino a capacidade de caracterizar e adaptar seus programas acadêmicos e métodos de ensino de acordo com suas necessidades e objetivos

educacionais, dentro dos limites estabelecidos pela lei. Quanto a Autonomia administrativa:

2º Autonomia administrativa consiste na faculdade:

- a) De estabelecer e reformar, com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação, os próprios estatutos e os regimentos dos estabelecimentos de ensino;
- b) De indicar o reitor, mediante lista tríplice, para a provação ou escola pelo governo, nas universidades oficiais, podendo o mesmo ser reconduzido duas vezes;
- c) De indicar o reitor nas universidades particulares, mediante eleição singular ou lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo instituído ou Conselho de Curadores;
- d) De contratar professores e auxiliares de ensino, e nomear catedráticos, ou indicar, nas universidades oficiais, o candidato aprovado em concurso para nomeação pelo governo;
- e) De admitir e demitir quaisquer empregados, dentro de suas dotações orçamentárias ou recursos financeiros. (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 540).

O Artigo destaca a autonomia administrativa da instituição ao conceder o poder de estabelecer e reformar seus próprios estatutos e regimentos, com a aprovação do Conselho Federal ou Estadual de Educação. Ademais, permite à instituição indicar o reitor por meio de lista tríplice, para aprovação ou escolha pelo governo, em universidades oficiais, podendo ser reconduzido por até duas vezes. Nas universidades privadas, a indicação do reitor pode ocorrer por eleição singular ou lista tríplice, sujeita à aprovação do instituidor ou Conselho de Curadores. A autonomia administrativa também abrange a contratação de professores, nomeação de catedráticos, admissão e demissão de funcionários dentro do orçamento ou recursos financeiros disponíveis. Esses poderes conferem à instituição capacidade de gerir seus assuntos administrativos e de pessoal, com autonomia, embora sujeita a certos procedimentos de aprovação ou controle. Enquanto a Autonomia financeira:

3º - autonomia financeira consiste na faculdade:

- a) De administrar o patrimônio e dêle dispor, na forma prevista no ato de constituição ou nas leis federais e estaduais aplicáveis;
- b) De aceitar subvenções, doações, heranças e legados;
- c) De organizar e executar o orçamento anual de sua receita e despesa, devendo os responsáveis pela aplicação de recursos prestar contas anuais. (REDAÇÃO FINAL, 1960, p. 540).

O Artigo destaca a autonomia financeira da instituição de ensino ao conceder a capacidade de gerir seu patrimônio e dispor dele conforme estabelecido no ato de sua constituição ou nas leis federais e estaduais aplicáveis. Ademais, permite à

instituição receber subvenções, doações, heranças e legados. Essa autonomia também envolve a elaboração e execução do orçamento anual, sendo exigido que os responsáveis pela aplicação dos recursos prestem contas anualmente. Isso confere à instituição de ensino a independência necessária para gerenciar seus recursos financeiros e patrimoniais, além de flexibilidade na captação de recursos adicionais, contribuindo para sua sustentabilidade e capacidade de atender às suas necessidades e objetivos educacionais.

A questão da autonomia presente nos anteprojetos deixou claro que, no anteprojeto de 1949 de Mariani, autonomia era um dos pontos mais importantes no documento, e o anteprojeto final de Clóvis Salgado mantiveram o mesmo ideal da autonomia, apresentando apenas um melhor esclarecimento quanto a isso. O anteprojeto final apresentou uma organização mais clara em relação à estrutura da lei, evidenciando a presença da autonomia, aspecto que não estava detalhado no anteprojeto inicial. Enquanto o Substitutivo Lacerda apenas mencionava que a universidade teria autonomia, sem muitas especificações quanto a isso.

A diferença na autonomia administrativa entre o anteprojeto inicial e o final reside na maior especificidade presente na versão final. No primeiro anteprojeto, não era estabelecida a necessidade de aprovação pelos conselhos para os estatutos das universidades, enquanto na versão final, ficou explícito quem teria a responsabilidade de aprovar esses estatutos – no caso, as universidades poderiam realizar tal aprovação sem depender diretamente do Conselho Federal ou Estadual de Educação. Entretanto, na redação final da lei, essa autonomia foi delimitada para que as universidades não tivessem liberdade irrestrita, ou seja, sua autonomia estava sujeita a limitações estabelecidas na lei.

No anteprojeto inicial, não havia menção sobre a recondução do reitor da universidade, ao passo que no anteprojeto final, estabeleceu-se um limite de duas reconduções, alterando a condição de ilimitada para limitada. Essa medida encerraria a possibilidade de um mesmo reitor permanecer por muitos anos à frente da universidade. No entanto, é importante observar que o Substitutivo Lacerda não abordou essa questão em seu texto. Ademais, o anteprojeto final institui a responsabilidade orçamentária quanto às contratações, o que não estava claro no primeiro anteprojeto, da mesma forma que regulamentou os reitores das universidades particulares. O texto deixa evidente que a universidade possui autonomia para contratar professores. Caso contrário, poderia ser argumentado que,

na ausência de uma lei específica sobre o tema, a universidade não teria essa prerrogativa. No sistema jurídico brasileiro, conhecido como "*Civil Law*", ou seja, Lei Civil, é crucial que todas as prerrogativas estejam expressas nas leis. Tradições ou costumes não determinam as questões legais, e, portanto, as leis devem abordar os assuntos de maneira específica.

No anteprojeto final, a autonomia financeira concedeu à universidade uma maior liberdade na administração de seu patrimônio, desde que haja previsão no ato de sua constituição. Entretanto, há uma maior regulamentação por parte do poder público sobre a disposição desse patrimônio universitário, uma vez que o texto especifica a sujeição delas às leis federais aplicáveis. Isso significa que, embora haja uma ampliação na liberdade administrativa da universidade em relação ao patrimônio, há uma clara regulamentação estabelecida pelas leis federais vigentes.

No anteprojeto final, é mencionada a necessidade de as universidades elaborarem um orçamento anual, um aspecto ausente no primeiro anteprojeto. Ademais, se estabelece que os responsáveis pela gestão e execução desse orçamento devem prestar contas. No primeiro anteprojeto, não havia orientação sobre essa prestação de contas no orçamento anual, o que não impunha à universidade a obrigação de prestar contas, porém, no anteprojeto final, há uma clara ênfase na transparência dos gastos universitários. No entanto, é importante notar que o Substitutivo Lacerda não apresentou qualquer conteúdo relacionado à autonomia da universidade em seu texto.

Ficava claro que o anteprojeto final seguiu as mesmas orientações do anteprojeto inicial, porém deixando a escrita do texto especificada, o que leva, em seus artigos, não somente a ideia dos fundamentos democráticos, mas uma transparência, já que este se tornaria o projeto final a ser promulgado e, como mencionamos, o sistema brasileiro de leis segue a ideia clara de que tudo deve estar e ser especificado em lei. Na perspectiva de Almeida Júnior (1959) sobre o ensino superior destacava-se que este deveria ser ministrado em escolas e institutos, estes últimos especialmente voltados para a pesquisa científica. Essas instituições poderiam existir de maneira isolada ou integradas em universidades, financiadas tanto pelo poder público quanto por recursos privados. Seja em instituições independentes ou integradas às universidades, duas normas seriam fundamentais, a autonomia e flexibilidade, que regiam as diretrizes educacionais, estando interligadas e subordinadas uma à outra.

Almeida Júnior (1959) defendia que a autonomia nas instituições educacionais não implicava em liberdade absoluta, isto é, não se tratava do poder total de auto-organização e autogoverno de cada escola. Essa autonomia era limitada pelas diretrizes do anteprojeto educacional e pela atuação de órgãos superiores de hierarquia, principalmente no caso de estabelecimentos educacionais isolados. Estes seriam supervisionados por comissões compostas por três membros designados pelo Ministério da Educação, responsáveis por realizar visitas anuais às instituições para fiscalização e acompanhamento. Havia, ao seu ver, uma batalha pela autonomia, a voz dos intelectuais e das congregações universitárias, bem como a de associações pedagógicas representativas, demanda a liberdade no âmbito do Ensino Superior. Esta solicitação enfrentava oposição quando se trata da autonomia das escolas superiores e universidades, sendo as principais objeções: a falta de compreensão sobre o conceito de autonomia e o receio da diferenciação entre os institutos de ensino.

Almeida Júnior (1956) destacava a importância de distinguir o conceito de autonomia, diferenciando entre a autonomia de um estado federado ou município e a autonomia de um órgão de administração educacional. No contexto do anteprojeto, a proposta visava ampliar a autonomia das instituições de ensino superior, contudo, dentro dos parâmetros estabelecidos e dos limites preconizados pelo próprio anteprojeto. Existem limites estabelecidos para a autonomia universitária e a diferenciação entre as diversas universidades. O anteprojeto define cada um dos aspectos da autonomia universitária - didático, administrativo e financeiro - cuja coordenação é fundamental para garantir a eficiência da universidade como um instrumento de pesquisa e ensino. A Faculdade de Filosofia desempenharia um papel central na estrutura da universidade, considerada mais do que qualquer outra, o epicentro das investigações científicas. O anteprojeto estabelecia que toda universidade deveria ter como base e eixo de desenvolvimento uma faculdade desta.

Considerando essas ponderações, exploraremos a seguir as posições de Almeida Júnior em relação a esses anteprojetos, buscando compreender suas perspectivas sobre a concepção da universidade brasileira.

### 3.3 Almeida Júnior: enquanto se espera pelas Diretrizes e Bases e as atualizações do projeto de lei

No dia 23 do mês de agosto de 1953, Almeida Júnior participou do 2º Congresso de Reitores do Brasil, sediado na Universidade Federal do Paraná – UFPR, a convite do professor Ernesto Leme que, naquele momento, era reitor da USP, e o convidou para proferir em conferência sobre o “Projeto Clemente Mariani de 1948 na elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que estava em tramitação no congresso desde meados de 1947. Entretanto, registros datados em 1957, quando Almeida Júnior retornou à Curitiba sob as mesmas intenções, remetem que a fala de 1953 obteve outra direção, fora do propósito para o qual foi convidado a proferir. Em vez de discorrer sobre o projeto em questão, tratou sobre “o que se deveria fazer enquanto se esperava pela nova lei?” A conferência esteve direcionada, em específico, ao Ensino Superior em seus variados assuntos: ensino oficial e ensino livre; matrículas e frequências; faculdade de fachadas; apelo aos professores por um ensino eficiente de acordo com a legislação; a experiência com as leis e reformas, e a questão da autonomia universitária. Dentre os tópicos abordados por Almeida Júnior, suas análises sobre as leis, reformas e autonomia universitária ganham relevância, pois sempre estiveram no centro dos debates sobre a história do Ensino Superior no Brasil. Isso nos convida a examinar os aspectos destacados pelo educador em sua fala.

Em 1957, ao retornar ao Paraná, a convite do professor Flávio Suplicy de Lacerda, reitor da Universidade Federal do Paraná – UFPR, para novamente, em conferência, tratar sobre o mesmo tema de proposto em 1953, “as mesmas Diretrizes e Bases que ainda se esperava”, mas agora, a partir da versão elaborada pelo ministro Clóvis Salgado que pretendia fazer uma revisão no anteprojeto da lei. Naquele mesmo ano, a conferência realizada no Paraná foi publicada em forma de folheto intitulado “A propósito da atualização do projeto de diretrizes e bases da Educação Nacional”. Diante dos aspectos tratados por Almeida Júnior na segunda conferência, alguns se destacam ao enfatizar que o sistema educacional é indivisível, ou seja, não falamos apenas de Educação Primária, Educação Secundária ou Educação Superior, mas de um sistema, pois uma depende da outra para se desenvolver. Para o educador:

De que vale, por exemplo, dar às Universidades do país uma organização perfeita, se continuar mau o respectivo Ensino Primário? Numa democracia, sem Ensino Primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha. Sem êste, o Ensino Superior não alcançará justificar o nome que lhe damos. É a lição da experiência. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 4).

Mencionada a importância do Ensino Primário para o desenvolvimento dos demais ensinos, mostra-se que, se tratando de educação, a realidade é que o sistema não se divide. O sucesso do sistema educacional depende do cuidado e investimento em todas as áreas da educação em qualquer país. Ao longo de seus 50 anos de intensa atuação na área educacional, dos quais 25 foram dedicados à universidade, Almeida Júnior representou o país em diversas conferências internacionais sobre educação. Observou, por exemplo, que a Alemanha, França, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá, Rússia Soviética tinham seu Ensino Superior assentado numa escola obrigatória de 10 anos, na mesma sequência, o Ensino Primário e Médio, onde o Ensino Primário não apresentava qualidade, o Ensino Superior também sofria consequências (ALMEIDA JÚNIOR, 1957).

Para o educador, a universidade e a educação primária estavam intrinsecamente conectadas. Mesmo que a área de atuação fosse o Ensino Superior, ele enfatizava a importância do aperfeiçoamento do Educação Primária, visto que este fundamentava o sucesso futuro. Dessa forma, apesar de parecerem desconexas, mantinham uma relação crucial, muitas vezes subestimada. Para ele, os objetivos traçados para o Ensino Superior correspondiam a três: cultura e pesquisa; especialização filosófica, científica, literária ou artística, e habilitação para exercer a profissão em nível superior (ALMEIDA JÚNIOR, 1957). Como mencionado no Projeto de Lei que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Título IX – Do Ensino Superior, Capítulo I – Dos objetivos do Ensino Superior:

Art. 38. O Ensino Superior, ministrado em prosseguimento ao ensino médio e destinado exclusivamente aos que possuírem nível intelectual e aptidões adequadas, tem por objetivos:

- a) o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica;
- b) a especialização filosófica, literária, científica, técnica ou artística;
- c) a habilitação para o exercício das profissões técnico-científicas e liberais. (PROJETO, 1949, p. 33).

Observando-se que, na década de 1950, quando o educador tratou de tais assuntos, ele verificou que a pesquisa no Brasil não tinha prestígio como deveria ter, nem mesmo o auxílio necessário para o seu desenvolvimento, e se habitou em todos

os níveis de ensino até a universidade o mínimo esforço intelectual (ALMEIDA JÚNIOR, 1957). Desde os primeiros anos da educação primária, observava-se um certo conformismo que desencorajava os alunos a desenvolverem pensamento crítico, esforço e iniciativa na busca por conhecimento. Isso resultava na satisfação com o que era oferecido em sala de aula, facilitando o processo de ensino. Ademais, Almeida Júnior abordou a questão da liberdade de ensino discutida na elaboração dos anteprojetos:

A verdadeira liberdade de ensino reside muito mais na liberdade de cátedra do que na de fundar escolas. E esta forma de liberdade não agrada ao espírito conservador, cioso de manutenção das hierarquias tradicionais e dos privilégios de classe. Porque a liberdade de cátedra, entendida em sua plenitude, ameaça tudo isso – o domínio da força bruta, o do sangue, o do dinheiro – e realça os valores espirituais e sociais – o da cultura, o da eficiência a serviço do bem comum. É por isso que a democratização do ensino, mormente em relação ao setor científico, não gera entusiasmos”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1960, p. 23).

O verdadeiro princípio da liberdade de ensino residia na liberdade de cátedra, embora essa liberdade não fosse bem recebida por alguns setores da sociedade. Curiosamente, essa abertura não gerava valorização no campo científico, devido à falta de entusiasmo em relação a essa prática. No anteprojeto atualizado, o avanço da pesquisa se basearia em oferecer tempo integral ao pesquisador, enquanto a universidade, em colaboração com outros órgãos de pesquisa, contaria com financiamento da União para promover esse desenvolvimento. Como mencionado, esses três elementos - o pesquisador, tempo integral e os recursos financeiros - formam a base essencial para impulsionar o desenvolvimento da pesquisa na academia, mas “[...] o pior inimigo do tempo integral – pois que desmoraliza a instituição – é o professor que lhe aceita os benefícios mas não se dobra aos seus reclames.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 11). Almeida Júnior enfatizava que o pior obstáculo para o tempo integral é o professor que, embora beneficie-se do sistema, não se compromete plenamente com seus requisitos, o que pode desmoralizar a instituição. Isso sublinha a necessidade de engajamento total por parte dos professores para garantir o sucesso e integridade do modelo de tempo integral, ou seja, dedicação exclusiva do professor na instituição, com a pretensão de se desenvolver a pesquisa acadêmica.

Ademais, Almeida Júnior destacou em seus escritos a proliferação das escolas superiores, apontando os impactos na formação profissional. Ele ressaltou que esse

crescimento exacerbado resultava na inadequada preparação dos estudantes, na escassez de recursos materiais e na superficialidade do ensino. O aumento do número de instituições de ensino superior era acompanhado por uma diminuição dos recursos financeiros disponíveis para mantê-las, o que comprometia a contratação de professores qualificados e, logo, isso se refletia no ensino (ALMEIDA JÚNIOR, 1957).

Com a atualização do anteprojeto, aos aspectos relacionados aos professores, o educador mencionou, na atualização do anteprojeto, a questão dos concursos, destacando que estes passaram a apresentar duas condições específicas, da inscrição do candidato e do *quorum* legal. Reservar-se-á o direito da inscrição de livres docentes<sup>47</sup> e uma pequena brecha para os de notório saber, ficando estabelecido que no livre docente seria apenas concurso de títulos e provas e o *quorum* para se ter economia de tempo e recursos. Outra questão mencionada foi a frequência obrigatória que o anteprojeto estipulou em 70% de frequência nas aulas. Almeida Júnior identificava que tal número poderia ser um problema no Ensino Superior, como as férias em excesso, a quantidade de feriados e recessos durante o ano letivo, pois, além de diminuir a quantidade de dias letivos, havia o problema das faltas dos alunos, portanto, ao tratar dos 70% de frequência, comentou “Se a proposta fôr vitoriosa, e se a lei fôr cumprida com honestidade, terá o Brasil dado um passo feliz no sentido da formação dos seus profissionais de grau superior.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 20).

O posicionamento de Almeida Júnior (1956) refletia uma certa descrença em relação às leis e reformas no país, observando que, apesar das mudanças legislativas, os problemas persistentes não se alteravam. Ele ressaltava que a eficácia dessas mudanças não se restringia apenas às leis, mas dependia da atuação das autoridades, dos professores, dos alunos e seus pais, além de refletir os ideais e valores da sociedade daquela época. O educador enfatizava que a sociedade exercia uma influência significativa no âmbito escolar, convidando todos a buscarem um equilíbrio cultural e moral entre os valores internos e externos à escola:

Permaneço, por isso, firme no meu ponto de vista, aqui defendido em 1953. As leis ora ajudam, ora prejudicam, conforme sejam boas ou más. Contudo, nada resolvem, desde que não colabore com elas a boa vontade dos homens. As leis ai estão – dizia o poeta florentino; - mas, quem é que as executa? Mais uma vez, pois, enquanto

---

<sup>47</sup> De acordo com Almeida Júnior, “[...] alegou-se em 1914 que havia livres docentes em demasia, em virtude das facilidades do respectivo concurso. Argumentou-se em 1929 exatamente o contrário, que não havia quase livres docentes.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 18). O que para o educador parecia estar no meio termo naquele momento.

esperamos pelas diretrizes e bases, - e isto já se prolonga dez anos - não seja a sua longa demora impedimento a que continuemos vigilantes em nosso pôsto de trabalho, dando cada um o máximo de que é capaz. Porque, em última análise, a eficiência e o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro depende sobretudo da cultura, da capacidade de esforço e da dedicação do se professorado. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 24).

Ele ressaltava que as leis podem tanto ajudar quanto prejudicar, dependendo de sua qualidade, mas enfatiza que, por si só, não resolvem problemas sem a colaboração da boa vontade dos indivíduos. Ao mencionar a longa espera por diretrizes e bases, o educador incentivava a continuidade do trabalho árduo e dedicado, destacando que a eficiência e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil dependem da cultura, esforço e dedicação dos professores.

Apesar de sua participação ativa no anteprojeto e sua crença de que ele estava alinhado às expectativas. Para ele, o problema não residia nas leis em si, mas sim nas pessoas envolvidas em sua criação e aplicação. Ele argumentava que o país necessitava de uma política educacional mais eficiente e centrada não apenas na legislação, mas na prática e no comprometimento dos indivíduos responsáveis por implementá-la. Sua perspectiva destacou a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como resposta a uma carência de diretrizes sólidas para o sistema educacional. A Lei é vista como um marco importante, embora reconheça que, por si só, não seria capaz de produzir transformações substanciais no sistema educacional. Para que isso fosse possível era necessário considerar outros fatores, como a eficiência na implementação da Lei, suas diretrizes reformadoras e, especialmente, a participação e o engajamento da sociedade na concretização de mudanças no âmbito educacional.

Almeida Júnior se posicionava cético em relação às reformas do Ensino Superior, sobre o formato como elas eram pensadas ou estabelecidas, ao mencionar que, desde 1827, se gastava tempo recordando e esperando (ALMEIDA JÚNIOR, 1956). Para o intelectual, até aquele ano, em 1953, o Ensino Superior se direcionava na mesma perspectiva, recordar o que passou e esperar pelo o que virá, caminhando com a mesma esperança – a próxima reforma. Almeida Júnior se referia à toda história do Ensino Superior no Brasil:

Desde que entraram a funcionar os dois Cursos Jurídicos e as duas Academias Médico-Cirúrgicas do Império, o comentário ao Ensino Superior brasileiro se tem situado nestes dois polos: o do louvor mais

ou menos saudosista do passado e do da esperança exageradamente ingênua na próxima reforma. O presente é mau: quanto a isso não há dúvida. Mas atrás, no sistema escolar de ontem, que a bruma das reminiscências engrandece, estavam a seriedade e a perfeição, a sabedoria austera dos mestres e a ânsia de aprender dos discípulos – dêsses discípulos que depois, realmente, se fizeram os pró-homens da nacionalidade; estava, enfim, como dissemos há tempos, o paraíso perdido do Ensino Superior. Por outro lado, em nossa frente, abrigando-se em estado potencial no texto de algum projeto legislativo, apresentam-se para germinar as sementes da nova fase de glória das escolas – a Terra da Promissão da educação brasileira. Angustiadados, assim, entre o Eden de ontem e a Canaã do futuro, temos vivido, desde 1827 até hoje, a gastar o nosso tempo em duas coisas pouco produtivas: – recordar e esperar. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959, p. 211).

Outro desafio que Almeida Júnior identificava era a crença persistente em esperar que leis futuras pudessem resolver todas as lacunas e atender plenamente às necessidades do Ensino Superior, ignorando assim os problemas presentes deixados pelo tempo, pela cultura e reformas anteriores.

Para Almeida Júnior, a autonomia universitária, almejada pelos professores na época da proliferação de várias universidades pelo país, foi um tema de grande relevância. No entanto, observava que a experiência da autonomia não foi concretizada plenamente nas reformas. Pelo contrário, essa autonomia foi posta à prova, constituindo um desafio para o educador que se via como “[...] um crente nas virtudes da autonomia universitária, pois vejo nela não só uma fôrça vivificadora das iniciativas didáticas e do aperfeiçoamento do ensino, como ainda a expressão da democracia dentro das escolas.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 219). Almeida Júnior expressava sua crença nas virtudes dessa autonomia, vendo-a não apenas como uma força impulsionadora das iniciativas didáticas e do aperfeiçoamento do ensino, mas como a expressão da democracia dentro das instituições educacionais. Essa perspectiva ressalta a importância que Almeida Júnior atribui à autonomia universitária como elemento necessário para a vitalidade acadêmica e o funcionamento democrático nas instituições.

Para Almeida Júnior, ao se tratar da essência e finalidade, a universidade se desenvolvia a passos lentos:

Não me pejo em dizer que a minha conclusão fundamental se reduz a êste simples lugar comum: não podemos confiar sómente nas reformas, nem supor que elas alcancem resultados apreciáveis quando lhes falte a boa vontade dos homens. Mais do que isso: entre aperfeiçoar as leis do ensino, e não os homens que as executam, ou,

inversamente, melhorar os homens deixando as leis como estão, – é esta última, sem dúvida, a reforma preferível. (ALMEIDA JÚNIOR, 1956, p. 228).

Almeida Júnior expressava uma visão crítica sobre o desenvolvimento da universidade. Ele destacou a lentidão desse desenvolvimento, enfatizando que as reformas não são suficientes se não houver boa vontade por parte dos envolvidos. Percebemos que essa perspectiva, sobre o tema da conferência, remete a críticas anteriores, levantando dúvidas sobre o potencial da lei em discussão, trazendo questionamentos se essa lei seria mais um fracasso ou se representaria uma ação consciente para enfrentar os desafios educacionais. Considerando os elementos apresentados e refletindo sobre o tema abordado, afirmamos que Almeida Júnior teve influência significativa nas discussões da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o que ressalta a importância do seu legado na área educacional, notadamente no Ensino Superior. Sua vasta experiência, incluindo sua participação na criação de importantes instituições, como a Universidade de São Paulo e a Escola Paulista de Medicina, proporcionou-lhe um entendimento profundo da educação brasileira. Sua participação ativa na defesa e discussão do projeto da lei demonstra sua dedicação e compromisso com o aprimoramento do sistema educacional do país, especialmente no contexto universitário.

Ao se tratar do anteprojeto de lei, era necessário, diante das mudanças sociais, uma lei que abrangesse a educação e o ensino em todas as modalidades e níveis, unificando e dando mais ênfase ao se traçar diretrizes da educação nacional, que há muito tempo se esperava. Muitos debates ocorreram diante de todas as mudanças políticas, do desenvolvimento social, das posições ideológicas e dos interesses dos grupos de educadores. Almeida Júnior, ao ter sido relator geral da Comissão dos Estudos das Diretrizes e Bases, foi convidado a proferir duas conferências sobre o assunto na Universidade Federal do Paraná. Sua visita ocorreu devido a sua participação no projeto da lei, mas por ser um educador de renome para o país. Uma das motivações da sua visita foi os grandes debates realizados em torno da proposta da lei, momento em que a universidade havia conseguido a federação, passando de Universidade do Paraná para Universidade Federal do Paraná, sendo o assunto da conferência pertinente ao momento. Desde a promulgação da LDBEN, Lei nº 4.024/61, essas questões têm sido objeto de discussão e se aguarda pela efetivação, de fato, no âmbito educacional e social. A busca é por uma universidade que

representa um espaço de conhecimento, cultura, pesquisa, formação qualificada e desenvolvimento humano, almejando garantir sua autonomia como instituição de conhecimento.

Esse debate histórico na trajetória da universidade brasileira destaca sua relevância nos dias atuais, em meio a manifestações intensas que buscam a definição clara da essência e finalidade da universidade, tais como a pesquisa e a autonomia. Nesse contexto, emerge a necessidade de um diálogo contínuo entre a comunidade acadêmica, os estudantes e a sociedade em geral para alinhar as expectativas e metas da universidade com os desafios e demandas contemporâneos. A busca pela compreensão aprofundada do papel da universidade na sociedade moderna se torna crucial para promover uma educação de qualidade e sustentar avanços significativos em pesquisa e autonomia educacional e Almeida Júnior, em sua época, contribuiu para pensar tais assuntos e discuti-los, de modo a acreditar no desenvolvimento e aperfeiçoamento da universidade.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado, ficou evidente o papel do intelectual e educador Antonio Ferreira de Almeida Júnior no panorama educacional do Brasil, destacando-se por suas notáveis contribuições para a educação e a História da Educação. Ao analisarmos sua perspectiva nos debates acerca da universidade brasileira, especialmente os textos "Problemas do Ensino Superior" e o folheto "A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional", percebe-se sua profunda interação com o contexto político, econômico e social, demonstrando uma significativa participação no contexto educacional do país.

Almeida Júnior contribuiu para a educação do país ao longo de cinquenta anos, exercendo profissões como professor primário, normalista, docente no Ensino Superior e de língua francesa. Concomitante à docência atuou em diversas atividades na área de gestão, em órgãos públicos, na Secretaria da Educação de São Paulo, no Ministério da Educação, no Conselho Federal e Nacional de Educação e na Comissão de Estudos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como demonstrado nesse estudo, destacamos sua atuação como relator geral da comissão de estudos e chefe da Subcomissão do Ensino Primário da Lei. Ele ainda contribuiu com Reformas Educacionais e com a abertura de instituições de ensino em todos os níveis educacionais, públicas ou privadas.

A sua ação alcançou diferentes espaços, ao representar o país em várias discussões e eventos internacionais sobre educação. Publicou livros, artigos na imprensa, tais como no Jornal *O Estado de São Paulo* e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Proferiu palestras, conferências e aulas inaugurais, se consagrou professor catedrático e professor emérito, recebendo várias homenagens e prêmios. Sua produção e ação intelectual nos legou importantes fontes de estudos, seja sobre sua trajetória, como sua perspectiva expressa em seus escritos. Através de seus textos, ele nos oferece uma perspectiva realista e crítica sobre a educação, abordando os desafios enfrentados e defendendo um projeto para a escola pública e democrática daquele período. Seus textos são fontes de conhecimento e se direcionava a todos: professores; diretores; gestores educacionais ou àqueles que se interessassem por assuntos educacionais.

Almeida Júnior tinha um posicionamento incisivo ao defender a educação, não tolerando erros, problemas ou omissões. Ele acreditava no poder transformador da educação para impulsionar o desenvolvimento social do país e contribuir para a construção de uma nação brasileira. Defendeu a educação dos ataques, do descuido e descaso que ela recebia do Estado e da sociedade. Defendeu a Educação Primária e a Educação Superior, compreendendo os diferentes níveis educacionais como complementares. Ele defendia a educação como um sistema integrado que, para o seu bom funcionamento e desenvolvimento, os seus diferentes níveis de educação deveriam estar em consonância, assim contribuindo um para o outro.

Almeida Júnior é reconhecido como um intelectual não apenas por sua vasta produção, mas pela sua atuação marcante e contribuições essenciais para a educação, seja na sua época ou para conhece-los na atualidade. Sua participação efetiva na política educacional foi fundamental para fomentar a reflexão e a busca por um sistema educacional de qualidade e para pensar a universidade que até os dias atuais busca pela concretização das suas finalidades e reconhecer sua importância social. Diante da trajetória de Almeida Júnior, observamos uma quantidade limitada de estudos na área da educação sobre ele, resultando em poucas pesquisas e publicações em comparação com os estudos sobre outros intelectuais e educadores brasileiros contemporâneos.

A temática do Ensino Superior é vista na sua atuação educacional há mais de vinte e cinco anos e nos seus escritos a partir dos dois textos que foram selecionados para o desenvolvimento do estudo. Nestes, Almeida Júnior se refere ao Ensino Superior e discute sobre ele da mesma forma que fazia com todos os demais assuntos educacionais, portanto, é de se considerar sua contribuição para a universidade, além do âmbito da Educação Primária. Almeida Júnior explorou diversos aspectos da universidade brasileira, abrangendo desde o período imperial até a República, por isso, a pesquisa deste trabalho objetivou um recorte temporal e espacial a partir dos seus escritos produzidos na década de 1950. Tais escritos abordam a história do Ensino Superior do Brasil, desde sua origem até sua formalização, nos proporcionando uma visão abrangente sobre os professores, estudantes, reformas, leis e a questão da autonomia universitária. Ele discutiu como esses elementos contribuíram de forma positiva ou negativa para a evolução da universidade no país e como se construiu uma cultura equivocada sobre vários aspectos, como a profissão docente.

A abordagem desse estudo tem a pretensão de voltar ao passado para caracterizar a universidade atual, mas entender os processos e elementos que contribuíram para sua configuração ao longo do tempo. São os problemas, falácias, e conquistas da universidade que revelam sua evolução até o estado atual, compreendendo as diversas opiniões sociais sobre suas funções e identidade. Em cada período histórico, sua configuração reflete não apenas sua própria essência, mas a sociedade e os eventos que a caracterizaram. Isso é evidenciado na incessante batalha pela autonomia, na valorização do conhecimento e da pesquisa científica, no esforço por reconhecimento e na luta contra a escassez de recursos financeiros, buscando uma universidade pública e democrática.

A universidade no Brasil é considerada relativamente recente quando comparada às primeiras instituições de ensino superior que surgiram na América Latina ao longo do século XVI. Durante o período imperial, não houve o estabelecimento equivalentes a universidades no país. O Ensino Superior se desenvolvia em colégios, escolas, academias e faculdades, muitas vezes apresentando estruturas físicas e recursos educacionais precários. Os professores frequentemente não demonstravam grande interesse pela profissão, relegando-a a um segundo plano, bem como os estudantes, que por sua vez não demonstravam grande interesse nos estudos.

Na perspectiva social e familiar, a valorização do diploma era maior que o conhecimento, refletindo-se na preferência por criar novas instituições de ensino privado em detrimento da qualidade das existentes, como apontado por Almeida Júnior. Essa falta de apreço e respeito pelo Ensino Superior contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura ou tradição que resultou na desvalorização desse nível educacional. As tentativas de desenvolvimento nesse nível muitas vezes resultaram em reformas problemáticas, como o modelo de ensino livre, influenciado por ideologias dos grupos dominantes e interesses políticos. O governo, por vezes, mostrava omissão diante das questões relacionadas ao Ensino Superior. Apenas durante o período da República é que foram criadas as primeiras universidades. Para Almeida Júnior, esse novo período na história do Brasil possuía a incumbência de solucionar os problemas que afligiam o ensino. Ele nutria a crença em um futuro promissor para as instituições de ensino e via na República uma oportunidade para reorganizar tais instituições e desmistificar a cultura vigente. Na perspectiva de Almeida Júnior, começava-se a desenvolver uma consciência sobre o papel e a

importância da universidade na sociedade; a valorização dos professores; a consciência estudantil e docente; a importância da pesquisa científica; a autonomia universitária, a autonomia didática. Havia a esperança da República com seus ideais democráticos.

O Ensino Superior e as universidades no Brasil estavam sujeitos às mudanças sociais e aos interesses do período histórico. Algumas instituições foram fechadas devido à escassez de recursos financeiros, interferência política e falta de reconhecimento dos diplomas. A criação das universidades foi influenciada por modelos estrangeiros distintos. Entre 1910 e 1930, predominou o modelo francês, que se concentrava na profissionalização e nas carreiras liberais, com um forte controle estatal. Posteriormente, a partir da década de 1930, prevaleceu o modelo alemão, direcionado para a promoção da pesquisa, formação geral, ciência e humanidades. Além desses, o modelo americano exerceu influência, enfocando o pragmatismo e a formação de profissionais para atender às demandas do mercado.

Almeida Júnior expressava um ceticismo em relação às leis educacionais, pois identificava que o problema residia não apenas nelas, mas naqueles responsáveis por sua elaboração e implementação. Ele acreditava que, ao invés de simplesmente reformar as leis, era necessário reformar o pensamento daqueles que as produziam e aplicavam. Ademais, observava que as legislações e reformas eram frequentemente marcadas por vícios, muitas vezes influenciadas por pontos de vista ideológicos, em detrimento da eficiência legal. Essas leis, conforme sua análise, refletiam mais uma carga ideológica do que eficácia, especialmente devido ao contexto histórico, sobretudo durante o período do Império.

Almeida Júnior tinha uma visão peculiar em relação às leis e reformas. Ele não as via como boas ou ruins do ponto de vista ético, para ele, as leis representam a vontade do povo, elaboradas por meio de seus representantes eleitos. Em essência, as leis refletem a cultura e os anseios sociais de um determinado momento histórico. Nesse sentido, não seria correto classificar uma lei como boa ou ruim em termos éticos, pois sempre se baseiam nos valores éticos da sociedade da época em que foram desenvolvidas. E à medida que o processo legislativo avança, a sociedade pode já ter se transformado e as leis se tornam ultrapassadas.

No contexto da eficiência, é complexo rotular uma lei como boa ou ruim em todos os casos. Uma lei considerada perfeita pode ser aplicada por si só, ou haver uma lei regulamentadora que a torne eficaz na prática. No entanto, é possível que em

certos casos, mesmo uma lei bem elaborada se torne obsoleta e não atenda mais às necessidades sociais ou aos propósitos originais devido à morosidade do processo legislativo ou à incapacidade de se adaptar às mudanças na estrutura social. A lei não deve ser interpretada somente em sua literalidade, ou seja, se limitar à sua redação literal, mas buscar compreender a intenção dela, a intenção do legislador eleito para representar o povo. É fundamental entender o propósito subjacente à lei. No entanto, na prática, a aplicação muitas vezes se restringe ao que convém, por exemplo, se uma lei estipula a autonomia e o governo a desconsidera, está infringindo a lei. Portanto, é crucial examinar os métodos e técnicas usados para interpretar a lei de maneira restritiva. Em alguns casos, há lacunas ou atos governamentais que possuem poder de lei, sobrepujando a própria legislação, assim a análise é fundamental, bem como o acompanhamento e fiscalização da sociedade e interessados, e isso não exclui as leis que regem a universidade.

Almeida Júnior expressou seu ceticismo em relação às leis e suas aplicações, muitas vezes apontando que os problemas residem não na legislação em si, mas nas pessoas envolvidas nela. Suas reflexões foram feitas em uma época em que a sociedade tendia a enfatizar a interpretação literal da lei, isto é, entendendo-a estritamente com base no texto escrito. No entanto, ele destacava a importância de questionar os problemas culturais inerentes à formulação e à aplicação delas. Para Almeida Júnior, a sociedade tendia a depositar expectativas nas próximas reformas ou leis como solução para seus problemas e anseios, enquanto a universidade ainda enfrentava desafios semelhantes em sua atualidade.

Almeida Júnior, durante a República, participou das discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em suas ponderações, indicava que o último anteprojeto necessitava se adequar às novas modificações sociais, já que as discussões sobre a lei se iniciaram em meados de 1947, se concretizando apenas 1961 com a promulgação da Lei nº 4.024/61. Essa lei foi um marco significativo na história da educação brasileira, pois estabeleceu as bases e os princípios para a organização do sistema educacional no país. Almeida Júnior, juntamente com outros educadores e intelectuais da época, teve participação ativa nesses debates, contribuindo com suas ideias, críticas e propostas para a formulação da lei.

Durante o período de tramitação da lei, as discussões iniciais se concentraram na centralização e descentralização do sistema educacional, notadas na elaboração do primeiro anteprojeto liderado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani.

Almeida Júnior desempenhou um papel significativo nessa elaboração, defendendo o anteprojeto mesmo quando o relator do governo, Gustavo Capanema, pediu seu arquivamento alegando inconstitucionalidade. Almeida Júnior argumentou que o problema residia na interpretação do relator e não no anteprojeto, enfatizando que este não violava a Constituição, mas, ao contrário, estava em conformidade com ela. Isso deixava claro o embate entre Almeida Júnior e Gustavo Capanema, na qual haviam divergências entre seus ideais.

Após o desarquivamento do anteprojeto e sua recomposição, emergiu um debate crucial sobre a liberdade de ensino, que se manifestou no substitutivo proposto por Carlos Lacerda. Almeida Júnior opôs-se a esse substitutivo, sobretudo porque privilegiava interesses de determinadas classes sociais. No terceiro anteprojeto liderado pelo Ministro da Educação Clóvis Salgado, as discussões giraram em torno da dicotomia entre escola pública e privada. Apesar disso, Almeida Júnior sustentou que as proposições desse novo anteprojeto eram justas, pois promoveriam uma atualização educacional em consonância com as mudanças sociais da época, representando um projeto alinhado com a sociedade contemporânea.

Almeida Júnior considerava tanto o primeiro quanto o último anteprojeto como democrático. Em relação ao Ensino Superior, observou-se que o primeiro anteprojeto conferiu maior atenção à universidade, enquanto o último manteve a mesma abordagem do primeiro, porém com uma redação mais detalhada nos artigos da lei. Apesar de conterem disposições sobre a universidade, todos os anteprojetos evidenciaram uma preocupação maior com a educação primária e secundária. Contudo, isso não implicava em menosprezar a importância do Ensino Superior para a educação e a sociedade. No entanto, devido à sua história, o Ensino Superior estava passando por processos de reestruturação e organização, tanto física quanto curricular. Almeida Júnior salientava que nos anteprojetos a autonomia da universidade apresentava limitações. Ele defendia a Faculdade de Filosofia, atualmente reconhecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como o núcleo essencial da universidade. Para ele, essa faculdade deveria ser o coração da instituição, responsável pela investigação científica e pela formação de professores.

A universidade foi claramente defendida por Almeida Júnior que, inclusive, teve uma participação notável no Congresso de Reitores, sediado na Universidade Federal do Paraná, em 1953 e 1957, após ser convidado para a conferência. Embora tenha sido convidado para falar sobre o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, acabou mudando seu discurso para abordar o que deveria ser feito enquanto aguardavam a promulgação da lei. Em sua fala, concentrou-se em diversos tópicos relacionados à universidade, como o ensino oficial e livre, matrículas e frequência, a importância da atuação eficiente dos professores de acordo com a legislação, sua experiência com leis e reformas, além de abordar a questão crucial da autonomia universitária. Almeida Júnior enfatizava a interdependência entre a universidade e a educação primária. Ele argumentava que a qualidade do ensino superior está intrinsecamente ligada à base oferecida pela educação primária. Para ele, não fazia sentido conceder à universidade o devido reconhecimento se a educação primária, base fundamental para o desenvolvimento de todo o ensino, não estivesse em um bom patamar na sociedade. Ele acreditava que é na educação primária que se inicia o cultivo das aptidões e o estímulo à pesquisa científica, e se essa base não estivesse bem estruturada e solidificada, poderia comprometer todo o sistema educacional.

Almeida Júnior defendia a colaboração de todos os professores, independente do nível de ensino que atuavam, visando uma educação primária eficiente, pois acreditava que a qualidade desse nível impactaria diretamente o futuro da universidade. Ele enfatizava a importância da união dos professores em prol da educação como um todo, evitando descuidos que poderiam repercutir em todos os níveis educacionais. Ademais, ele enfatizava a importância da liberdade de cátedra como uma verdadeira liberdade no ensino, permitindo que o professor tivesse autonomia para desenvolver seus métodos e conteúdos pedagógicos. Almeida Júnior via a universidade com objetivos de formar e propiciar o desenvolvimento da cultura e pesquisa, especialização filosófica, científica, literária ou artística, e habilitação para exercer a profissão em nível superior.

A universidade, como qualquer outra instituição e nível de ensino, não se isenta de problemas, mas deve buscar que seus objetivos se efetivem ao máximo na prática, se desvincilhando da cultura equivocada, em alguns aspectos, como foram apresentadas nesse estudo. É preciso que a universidade lute contra a desvalorização e o desmonte, que saiba a sua função e sua missão, que busque pela democracia e pela qualidade da instituição e ensino, e que os professores e a pesquisa científica sejam valorizados.

Diante de todas as considerações realizadas, a historiografia indicou que é dado ênfase à produção de Almeida Júnior sobre os mais diversos aspectos da

educação primária nas mais diferentes temáticas: recursos físicos, materiais e financeiros; finalidade da educação primária; educação primária integral; acesso e permanência, e formação de professores. Contudo, defendemos a tese de que este nível educacional não pode ser discutido desconectado ou isolado dos demais níveis educacionais, inclusive do nível superior, porque Almeida Júnior entendia que, para formar um sistema nacional de educação para a integração dos diferentes níveis, era preciso uma defesa pela educação como um todo, e não somente de um nível.

Assim, a riqueza dos escritos de Almeida Júnior e sua atuação proporcionam uma oportunidade para analisar a temática, permitindo a reflexão a partir da perspectiva do próprio educador e de seu âmbito de atuação. Almeida Júnior alinhava-se com os liberais, integrando um grupo com interesses específicos, compartilhando ideias tanto dos liberais elitistas quanto igualitários, a depender dos assuntos em voga e sua defesa. Vale ressaltar que nenhum posicionamento é neutro, todos estão permeados por ideologias e interesses políticos de cada contexto histórico e, isso acaba influenciando a educação. Almeida Júnior, liberal com ideais democráticos, defendia uma universidade pública e democrática, acreditando em seu papel no desenvolvimento social, na promoção da pesquisa e conhecimento científico, na preparação para o trabalho e na contribuição para a sociedade e cultura. Mas, também, não se esquecendo dos seus problemas durante a história, questionando os fatos e observando as mudanças ao longo do tempo e, demonstrando seu posicionamento cético e esperançoso, o que não esgota as inúmeras possibilidades de investigação.

Reiteramos a defesa que, Almeida Júnior esteve a favor da universidade pública brasileira em diversos aspectos (professores e estudantes, leis e reformas, condições físicas, materiais e formativas do ensino, LDBEN), estabelecendo uma conexão entre os diferentes níveis de ensino que compõem o sistema educacional. Apesar de seu comprometimento notável com a melhoria da educação primária, Almeida Júnior também desempenhou um papel significativo no Ensino Superior ao longo de vinte e cinco anos de sua trajetória, o que se reflete em seus escritos e contribuições. Sua atuação, bem como a sua perspectiva é fundamental para repensar a universidade como parte integrante de um sistema nacional de educação e, a sua essência e finalidade a partir dos fatos históricos e da discussão da primeira LDBEN.

## FONTES

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: o hibridismo que a Câmara aprovou. Anhembi. São Paulo: Saraiva, ano X, vol. XXXVIII, n. 112, p. 18-35, mar., 1960.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **A propósito da atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: conferência realizada na Universidade do Paraná em 19 de dezembro de 1957. Curitiba: Universidade do Paraná, 1957. 24 p.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **Problemas do Ensino Superior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CARRANCA, Luiz Fernandes. O projeto de diretrizes. *Tribuna*. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

CARVALHO, Laerte Ramos de. O projeto e a Organização das Universidades. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade crítica**: O ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Documentação. Rio de Janeiro, v. XIII, n.36, maio/ago, 1949, p. 5-22. Ideias e Debates.

O ESTADO DE S. PAULO, 1 DE JUNHO DE 1958. Diretrizes e bases. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

PROJETO DE LEI SOBRE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. ELABORADO EM 1948 POR UMA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS POR INICIATIVA DO ENTÃO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, DR. CLEMENTE MARIANI. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

REDAÇÃO FINAL DO PROJETO N. 2.222-C, DE 1957, QUE FIXA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL APRESENTADO À CÂMERA DOS DEPUTADOS PELO DP. CARLOS LACERDA A 15 DE JANEIRO DE 1959. In. BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

TEIXEIRA, Anísio. A universidade e a liberdade humana. In: \_\_\_\_\_. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

## REFERÊNCIAS

A EDUCAÇÃO nas mensagens presidenciais (1890-1986). Vol. I. Brasília, **INEP**, 1987.

ABE – Associação Brasileira de Educação. **História**. [online]. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: < <http://www.abe1924.org.br/>>. Acesso em 15 fev. 2022.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio Ferreira de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. (Atualidades Pedagógicas, v. 72).

AZEVEDO, Fernando de. **A lição de um grande exemplo**: A. F. de Almeida Júnior. In: \_\_\_\_\_. Figuras de meu convívio: retratos de família e de mestres e educadores. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Duas Cidades, 1973. p.141-151.

AZEVEDO, Fernando de. A renovação e unificação do sistema educativo. In: \_\_\_\_\_. **A Cultura Brasileira**. Brasília: Editora UnB; Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1996.

Begliomini, Helio. Antonio. **Antonio Ferreira de Almeida Júnior**. In. Academia de Medicina de São Paulo, São Paulo, [197-?]. p. 1-3.

BOMENY, Helena. **Reformas Educacionais**. s.d. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC. [online]. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

BORGES, Vera Lúcia Bogéa. **História do Brasil III**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto das universidades brasileiras. Brasília, 1931.

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem e Teatro das sombras**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.

CARVALHO, Marta. A dívida republicana. A escola modelar. O freio do progresso. A reforma moral e intelectual. In: **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 1989, p. 9-80.

COSTA JÚNIOR, João Baptista de Oliveira e. Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. Homenagem póstuma ao Professor Emérito Antonio Ferreira de Almeida Júnior. In. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**, Separata ano LXVI, São Paulo, 10 de maio, 1971. p. 7-20. [online].

CUNHA, Luiz Antônio. **Associação Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2021. [online]. Disponível em:<[https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20\(ABE\).pdf](https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ASSOCIA%C3%87%C3%83O%20BRASILEIRA%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20(ABE).pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

D' ARAUJO, Maria Celina Soares. **O segundo governo Vargas 1951-1954**: Democracia, partidos e crise política. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

DHBB – Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro. **Juscelino Kubitschek**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2001. [online]. Disponível online em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/juscelino-kubitschek-de-oliveira>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DORIGÃO, Antonio Marcos. **Darcy Ribeiro e a reforma da universidade**: autonomia, intencionalidade e desenvolvimento. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

DROYSEN, Johann Gustav. Arte e método (1868). In: MARTINS, Estevão C. de Rezende (Org.). **A história pensada**: teoria e método na historiografia alemã do século XIX. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. **Homens de Grossa Aventura**: Acumulação e Hierarquia na Praça Mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830). Rio de Janeiro: Editora Arquivo Nacional, 1992.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Passagens da trajetória de Antonio F. de Almeida Júnior na Educação paulista**: do patrimonialismo à escola republicana. 2005. 207 f. Tese de Título de Livre – Docência. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 2005.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Almeida Júnior**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores - MEC).

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero. **Almeida Júnior**: diagnóstico e proposições acerca da educação primária brasileira (1934-1959). 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

GIRALDELLI, Taís Renata Maziero; MÉLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Princípios e finalidades da escola primária e comum: a perspectiva de Almeida Júnior (1940-1950). **Revista Interfaces Científicas**. Educação, 6(3), 2018, p. 161–170. Disponível em: <<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2018v6n3p>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JAMBEIRO, Othon; *et al.* **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação. Salvador: EDUFBA, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Org.).

**Fontes, História e Historiografia da Educação.** 1. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p.141-176.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Cenário atual das pesquisas sobre intelectuais em história da educação e suas interfaces. In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; CURY, Cláudia Engler; ANANIAS, Mauricéia. (Org.). **Histórias da Educação Brasileira: experiências e peculiaridades.** 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, v. 1, p. 79-100.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa: Pensamento e ação.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, RN, Natal, v.51, n. 37, jan./abr. 2015, p.175-194. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7176>>. Acesso em: Ago. 2015.

MALIN, Mauro. **Eurico Gaspar Dutra.** [online]. Disponível em <<https://www18.fgv.br/CPDOC/acervo/dicionarios/verbete-biografico/dutra-eurico-gaspar>> 04 maio 23.

MAYER, Jorge Miguel. **Washington Luis.** [online]. Disponível em <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LU%C3%8DS,%20Washington.pdf>> Acessado em 04 maio 23.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A República e a educação no Brasil.** Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação – 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/ Santa Clara Editora. 2005, p. 49-60.

PERISSINOTTO, Renato Monseff. AS AMBIGÜIDADES DA POLÍTICA IMPERIAL. **Revista de Sociologia e Política**, [S.l.], n. 09, p. 203-208, dez. 1997. ISSN 1678-9873. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39312>>. Acesso em: 04 maio 2023.

PIÑEIRO, Théo Lobarinhas. Os projetos liberais no Brasil império. Passagens. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, v. 2, n. 4, p. 130-152, 2010.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil.** 21ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade e a Nação.** Separata de Educação e Ciências Sociais, v. 10, n. 19, jan-abr. 1962.

ROLLEMBERG, Denise. **A política externa do Brasil na era Vargas: relações Brasil-Estados Unidos, 1930-1945.** s/l: Annablume. 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (org.). **Fontes,**

**História e Historiografia da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: INICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004, p. 3-12.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil:** de Getúlio a Castelo. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

XAVIER, Libânia Nacif. **O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira.** Colóquio Nacional 70 Anos 170 do Manifesto dos Pioneiros: um legado educacional em debate, realizado em Belo Horizonte e Pedro Leopoldo, em agosto de 2002.

WANDERLEY, L. E. W. **O Que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 2003.