

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**ANÍSIO TEIXEIRA E A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE
BRASILEIRA**

VANESSA ALVES BERTOLLETI

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

ANÍSIO TEIXEIRA E A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Dissertação apresentada por VANESSA ALVES BERTOLLETI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO

MARINGÁ
2010

VANESSA ALVES BERTOLLETI

ANÍSIO TEIXEIRA E A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) - UEM

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG - Ponta Grossa

Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes - UEM

Maringá, 26 de novembro de 2010

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, pelo incentivo e apoio.

Ao Marcos, pelo carinho, paciência e companheirismo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, pelo profissionalismo, generosidade e incentivo no transcorrer do processo de pesquisa.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, pelas importantes contribuições.

Ao Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes, por ter-me suscitado o gosto pelos estudos durante a graduação.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fonseca de Almeida, Prof^a. Dr^a. Marcília Rosa Periotto e Prof. Dr. Walter Lúcio de Alencar Praxedes, pelas sugestões e críticas que auxiliaram no desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Paolo Nosella, pelo material compartilhado, de fundamental importância neste trabalho.

À “família” PET – Pedagogia (UEM); aos meus colegas de programa e à professora Sheila Maria Rosin, pela importante contribuição para minha formação.

A todos os colegas de mestrado, turma de 2009, pelo convívio e apoio.

Aos secretários do programa, Márcia e Hugo, pela atenção e prontidão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro.

O Capitão Jonathan,
Com a idade de dezoito anos,
Captura, um dia, um pelicano
Em uma ilha do Extremo Oriente.
O pelicano de Jonathan,
Na manhã, põe um ovo totalmente branco
E desse ovo sai um pelicano
Que se parece espantosamente com o primeiro
pelicano.
E o segundo pelicano
Põe, por sua vez, um ovo também branco
De onde sai, inevitavelmente,
Um outro do mesmo jeito.
Isto pode durar muito tempo
Se, antes, não for feita uma omelete.
(DESNOS apud BOURDIEU, 1982, p. 7).

BERTOLLETI, Vanessa Alves. **ANÍSIO TEIXEIRA E A CONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2010.

RESUMO

Esta dissertação tem por objeto de investigação a análise da concepção educacional de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) referente às décadas de 20 a 70 do século XX. Objetiva-se analisar a trajetória social de Anísio Teixeira com intuito de compreender a contribuição intelectual do autor acerca da universidade brasileira. Para isso, procura-se estabelecer a concepção educacional que permeia a produção bibliográfica do autor no que se refere ao ensino superior, com a finalidade de se enfatizar o modelo organizativo proposto pelo educador para a universidade nacional em relação à estrutura curricular e administrativa da instituição. A análise toma o referencial do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, como embasamento teórico, apoiando-se, principalmente, nos conceitos de campo, trajetória social e *habitus*. A pesquisa, de cunho bibliográfico, está fundamentada nas obras de Anísio Teixeira, dentre as quais se destacam seus escritos sobre a universidade e de seus contemporâneos e comentadores. Utiliza-se, também, como fontes importantes para esta pesquisa, dos textos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, correspondentes ao período de 1949 a 1989, além de documentos, e correspondências do intelectual, disponíveis no acervo do arquivo do *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas* e *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*. Observa-se que Anísio Teixeira ressaltou em seus escritos a importância da construção de uma universidade brasileira pautada no conhecimento nacional, no desenvolvimento e preparação dos profissionais, por meio de uma formação ampla, com base no alargamento da mente humana e no conhecimento adquirido e reelaborado intelectualmente pelos agentes, em um constante processo de construção do saber. Destacou a necessidade da progressiva adaptação estrutural da instituição universitária, ressaltando a necessidade de um ajustamento curricular que contemplasse o ingresso, a permanência, a progressão nos estudos e a inserção no campo profissional.

Palavras-chave: Organização Institucional; Universidade; Trajetória Social; Anísio Teixeira.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. **ANÍSIO TEIXEIRA AND THE CONSTRUCTION OF BRAZILIAN UNIVERSITY**. 142 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This paper has as its objective of investigation the analysis of Anísio Spínola Teixeira's (1900-1971) educational conception regarding the twenties and the seventies of 20th century. We intend to analyze Anísio Teixeira's social trajectory aiming at understanding the author's intellectual contribution concerning Brazilian university. For this, we seek to establish the educational conception which permeates the author's bibliographical production regarding higher education, in order to emphasize the organizational model proposed by the educator to the national university for the curricular and administrative structure of the institution. The analysis uses the reference from the French sociologist, Pierre Bourdieu, as its theoretical basis, by drawing, mainly, on the field concepts, social trajectory and *habitus*. The research, which is bibliographic, is based on Anísio Teixeira's works, among which his writings about university and the ones from his contemporaries and commentators. We draw, also, as important source for this research, on the texts published by the *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brazilian Journal of Educational Studies)*, corresponding to the period from 1949 to 1989, besides the intellectual's documents and correspondence, available at the collection in the file of the *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)*, i.e. the *Research and Documentation Center of Brazil's Contemporary History*, of the *Fundação Getúlio Vargas (Getúlio Vargas Foundation)* and the *Biblioteca Virtual Anísio Teixeira (Anísio Teixeira Virtual Library)*. We observe that Anísio Teixeira pointed out in his writings the importance of the construction of a Brazilian university based on the national knowledge, on the development and preparation of professionals, by means of a broad training, based on the enlargement of the human mind and on the knowledge acquired and intellectually re-elaborated by the agents, in a constant process of knowledge construction. He pointed out the necessity for the progressive structural adaptation of the university institution, by highlighting the need of a curricular adjustment that contemplates the admission, the permanence, the progression in the studies and the insertion into the professional field.

Key words: Institutional Organization; University; Social Trajectory; Anísio Teixeira.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. ANÍSIO TEIXEIRA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MATRIZ INTELLECTUAL	13
2.1. Trajetória social: possibilidade metodológica para construção do <i>habitus</i> anisiano	13
2.2. Anísio Teixeira: trajetória familiar e engajamento social	16
2.3. O retorno à vida pública	36
2.4. Matriz do pensamento anisiano: o ideário democrático de Educação.....	49
3. A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O DEBATE PELA BUSCA DA LEGITIMAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL.....	58
3.1. A Educação e o espaço de disputa: o campo	58
3.2. O campo educacional: indícios de um debate pela consolidação educacional no Brasil.....	60
3.3. Faculdades isoladas e a universidade	64
3.3.1. Antecedentes da instituição universitária brasileira: as faculdades isoladas.....	66
3.3.2. O ensino superior na história brasileira: ensaios para a construção de um campo	70
4. ANÍSIO TEIXEIRA E A UNIVERSIDADE: A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE UM MODELO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL	95
4.1. O educador e a ideia de universidade	95
4.2. A instituição universitária e suas funções.....	102
4.3. A organização estrutural-administrativa da universidade	113
4.3.1. A organização e implicações práticas da reordenação curricular proposta por Anísio Teixeira	119
4.3.2. A universidade e os papéis docente e discente	125
5. CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	141

1. INTRODUÇÃO

O objetivo nesta dissertação é analisar a contribuição de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), durante as décadas de 20 a 70 do século XX, na construção da universidade brasileira. A proposta é estabelecer a concepção educacional que permeia a produção intelectual de Anísio Teixeira referente ao ensino superior e enfatizar o modelo organizativo proposto pelo autor para a universidade brasileira, mais especificamente, a estrutura curricular e administrativa dessa instituição.

Anísio Teixeira é um dos representantes da intelectualidade brasileira que compunha uma geração que apresentava como meta a edificação de uma sociedade desenvolvida e moderna por intermédio da Educação. Orientado pela concepção educacional presente em seu engajamento em defesa da educação nacional, Anísio Teixeira inseriu-se no cenário educativo, posicionando-se enquanto educador e administrador. Enquanto educador, seu legado fez-se presente devido a sua significativa contribuição no espaço social nacional para repensar a estrutura educativa brasileira. Como administrador, expressou-se por meio de ações efetivas na estrutura organizativa do país, empreendendo estratégias políticas e administrativas que visavam à expansão e reordenação da educação nacional.

Inserido no debate da problemática educacional brasileira, Anísio Teixeira vislumbrou, na criação da universidade, a possibilidade de materialização do desenvolvimento da sociedade, adotando como sentido orientador a necessidade de concretização de um sistema educativo democrático, livre e autônomo. Partidário do liberalismo progressista, o intelectual pensou a universidade enquanto instituição produtora do saber, uma vez que acreditava ser impossível difundir a cultura nacional e formar um homem novo sem a universidade. Figura emblemática, Teixeira buscou retratar a necessidade de formar um agente com valores voltados para o saber, o progresso, a liberdade e a democracia, pois, segundo ele, essas características eram necessidades reais, sem as quais seria impossível consolidar uma estrutura educacional verdadeiramente nacional nem sequer uma sociedade que estivesse envolta nas transformações de seu tempo (TEIXEIRA, 1989a).

Dessa forma, a presente análise parte do pressuposto de que o entendimento da concepção de universidade, na obra de Teixeira, possibilita compreender as disposições de

um período marcado por conturbadas movimentações sociais e pelo início da construção e consolidação do campo educacional brasileiro. Tais aspectos teriam influenciado diretamente no decorrer da construção da concepção de universidade desse intelectual, enquanto estrutura ímpar no processo de objetivação da transformação educacional, por meio da busca pela consolidação de um sistema educacional nacional.

Nesse sentido, a tentativa de reconstrução da trajetória social de Anísio Teixeira para compreensão de sua concepção de universidade apresenta-se nesta dissertação como um desafio. Não apenas pela vastidão da produção intelectual e diálogo de Anísio com diversos temas e objetos de investigação recorrentes na história educacional brasileira, assim como pela amplitude que tal concepção representa.

Desse modo, ao se buscar fugir das implicações que a vasta bibliografia anisiana impõe, procura-se sistematizar, por meio da análise de sua bibliografia, as principais obras do intelectual. Nesse sentido, elencam-se como obras chave, para se estabelecer a revisão bibliográfica, os escritos de Anísio Teixeira que tiveram como objeto a análise e reflexões acerca da instituição universitária. Entre elas, “*Educação e universidade*” (1988), “*Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969*” (1989b), “*A universidade e a liberdade humana*” (1954b) e “*Educação no Brasil*” (1999). Utilizam-se, prioritariamente, das obras do educador, dos textos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, durante o período de 1949 até 1989, além de documentos, produção bibliográfica e correspondências do intelectual, disponíveis no acervo do arquivo do *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)* da *Fundação Getúlio Vargas e Biblioteca Virtual Anísio Teixeira*.

A metodologia empregada neste estudo toma como base a concepção teórica de Pierre Bourdieu (1930-2002). Denominado como “construtivismo estruturalista”, o referencial bourdieusiano emprega como objetivo intrínseco de sua investigação a análise das relações estabelecidas nos espaços sociais entre os agentes. Ao pautar-se na apreciação sociológica dos fenômenos, Bourdieu busca, na investigação das relações objetivas, a superação do individualismo metodológico no meio intelectual. Na tentativa de sobrepujar as múltiplas armadilhas inerentes ao objetivismo e ao subjetivismo durante a investigação sociológica, o autor constrói uma concepção teórica que ultrapassa o entendimento das relações meramente perceptíveis. Seu referencial consiste na proposta de uma sociologia que se utiliza da análise do todo social e das interações entre os indivíduos para entender os múltiplos condicionantes entre os agentes e as posições de poder.

Com base na ciência das obras culturais de Pierre Bourdieu, recorre-se a três etapas indispensáveis para a análise e que visam estabelecer os três aspectos da realidade social. Primeiramente, conforme Bourdieu (1996, p. 243), a “[...] análise da posição do campo [...]”, na qual se busca focar a análise para a trajetória do campo. Posteriormente a “[...] análise da estrutura interna do campo [...]”, estabelecendo os aspectos referentes a suas condições objetivas. Por fim, a “[...] análise da gênese do *habitus* dos ocupantes dessas posições [...]”, aspecto que procura evidenciar o agente como fruto de sua trajetória social dentro do campo, tomando como perspectiva para a compreensão as disposições implícitas em seu engajamento frente a esse microcosmo social.

Dessa forma, busca-se analisar a inserção social e a produção intelectual de Teixeira, tomando-o como produto e produtor do capital simbólico na sociedade, sem desvincular sua atuação das implicações econômicas, políticas e sociais do período em que esteve inserido (VIEIRA, 2008). Para isso, objetiva-se investigar o intelectual aqui representado, a partir de sua produção enquanto agente, além de construir sua concepção de universidade, de forma a retratar a trajetória do intelectual não desvinculada de seu percurso político e social, consistindo a construção metodológica deste percurso o ponto nevrálgico deste trabalho.

Consoante com o referencial, opta-se por proceder à estruturação desta dissertação em três capítulos: o primeiro capítulo tem como objetivo iniciar a reconstrução da trajetória de Anísio Teixeira e sua participação intelectual no campo social e educacional brasileiro, durante as décadas de 20 a 70 do século XX. Esta análise será empregada a partir da produção intelectual de Teixeira e do legado de seus contemporâneos e demais pesquisadores engajados em investigar a vida e trajetória de Anísio. Busca-se estabelecer uma construção histórica da matriz de pensamento do educador baiano, com base em seu engajamento no campo educacional enquanto intelectual e administrador, bem como reconhecer as estratégias empregadas na consolidação de seu *habitus*.

Inicia-se esta investigação, partindo-se da trajetória familiar e educacional de Anísio Teixeira, passando pelos embates e concepções educacionais que fizeram parte de sua inserção e permanência no meio cultural e político brasileiro. A partir destas informações, procura-se estabelecer uma análise do pensamento educacional do educador, na tentativa de constituir, na relação dialética entre suas disposições formativas e estruturas sociais, a concepção que norteia seu engajamento no campo educacional brasileiro.

Posteriormente, no segundo capítulo, o objetivo consiste em analisar o debate travado no espaço social brasileiro referente ao processo de construção do campo educacional, priorizando-se a análise em torno da legitimação da instituição universitária, além de se buscar estabelecer a inserção do pensamento anisiano com base em seu engajamento intelectual na participação ativa pela consolidação da instituição universitária nacional. Dentre as iniciativas, destaca-se a trajetória de implantação e promoção do desenvolvimento da educação superior, enquanto proposta para a consolidação do campo educacional no Brasil, com base na consolidação das faculdades isoladas e universidades na história do campo educacional brasileiro. Por fim, busca-se constituir a missão de universidade que permeia a concepção do intelectual e funções que orientam o pensamento de Teixeira no estabelecimento de sua ideia de universidade, amplamente debatida em seus escritos.

No terceiro capítulo, objetiva-se esboçar a concepção de universidade desse autor, permeada pela análise da organização estrutural-administrativa, a composição curricular e o quadro discente e docente dela. Com base na concepção de universidade que permeia a trajetória intelectual do educador, busca-se retomar o debate acerca da descentralização e reorganização do ensino, com o intuito de se expor a produção intelectual de Teixeira que versa sobre a construção de uma instituição autônoma, pautada na unidade nacional, com base nas ações gestora e financeira.

No intuito de se compreender sua proposta de organização disciplinar, toma-se em um segundo item, o modelo de reorganização curricular do educador, como uma das prioridades impostas em sua concepção de ensino, salientando sua proposta para reorganização do ensino superior e pós-graduado. Por fim, foca-se a análise dos papéis docente e discente que compunham a pauta do intelectual.

2. ANÍSIO TEIXEIRA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MATRIZ INTELECTUAL

Este capítulo tem como objetivo iniciar a reconstrução da trajetória de Anísio Spínola Teixeira e sua participação intelectual no espaço social e no campo educacional brasileiro, durante as décadas de 20 a 70 do século XX. Esta análise será empregada a partir da produção intelectual do educador e do legado de seus contemporâneos e demais pesquisadores engajados em investigar sua trajetória. Busca-se estabelecer uma construção histórica da matriz de pensamento do educador baiano, com base em seu engajamento no campo educacional enquanto intelectual e administrador, bem como reconhecer as estratégias¹ empregadas na consolidação de seu *habitus*².

Nesse sentido, inicia-se esta investigação partindo de sua trajetória familiar e educacional, passando pelos embates e concepções educacionais que fizeram parte de sua inserção e permanência no meio cultural e político brasileiro. A partir dessas informações, procura-se estabelecer uma análise do pensamento educacional do educador, na tentativa de consignar, na relação dialética entre suas disposições formativas e estruturas sociais, a concepção que norteia seu engajamento no campo educacional brasileiro.

2.1. Trajetória social: possibilidade metodológica para construção do *habitus* anisiano

¹O conceito de estratégia assume, na perspectiva bourdieusiana de análise, o sentido de estabelecer os condicionantes estruturais e individuais. Assim, consiste no combate do individualismo metodológico, que está em se desvencilhar das múltiplas armadilhas inerentes ao objetivismo e ao subjetivismo, por parte de pesquisadores e sociólogos. Para isso, Pierre Bourdieu utiliza-se de análises da sociedade e elaboração de conceitos e ideias, visando especificar os múltiplos condicionantes dos agentes e dos espaços de relações simbólicas.

² De acordo com Bourdieu (1972), o *habitus* é descrito como um processo histórico, durável, construído e individual, que consiste em um conjunto de competências e habilidades que são socialmente construídas pelos agentes durante sua trajetória social, independente de sua consciência. O *habitus*, incorporado historicamente, compõe as escolhas e ações individuais desempenhadas pelos agentes, consiste na “mediação universalizante que faz com que práticas sem razão explícita e sem intenção significativa de um agente singular sejam, no entanto “sensatas”, “razoáveis” e objetivamente orquestradas” (BOURDIEU, 1972, p. 73). Conforme Bourdieu (1974, p. XL-XLII), o *habitus* consiste em “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que por isso sejam o produto da obediência a regras [...]”. Trata-se do resultado das ações que influenciam diretamente e indiretamente sobre o agente, implícitas em sua formação familiar, educacional e social, agindo em seus hábitos, ações, comportamentos e formas de compreender e interagir com os outros na sociedade (BERTOLLETI; AZEVEDO, 2009).

A construção bibliográfica que permeia a análise do intelectual no espaço social, tomada na perspectiva bourdieusiana, tem como objetivo reconstruir “[...] a *série das posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos” (BOURDIEU, 1996, p. 292). Conforme a concepção do sociólogo Pierre Bourdieu (1998a), o estabelecimento da trajetória social, possibilitado pela análise bibliográfica, perpassa pela somatória das disposições individuais e coletivas as quais os agentes são expostos no decorrer de sua existência.

Toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa do *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida (BOURDIEU, 1996, p. 292).

De acordo com Bourdieu (1996, p. 28), para que seja possível compreender a amplitude da construção histórica da trajetória individual, é necessário atentar-se para os múltiplos condicionantes envolvidos no engajamento do intelectual no espaço social. Ação fundamentalmente construída com base na reconstrução histórica das disposições individuais do intelectual.

Anísio Teixeira foi um educador de expressividade relevante dentro desse campo, por isso o emprego da análise de sua ação deve ser construído com base nas disposições objetivas e subjetivas, pessoais e estruturais. Neste aspecto, mais do que a apreciação de sua produção pessoal e intelectual, os aspectos relacionados à formação de seu *habitus* merecem destaque. Assim, o trabalho incide na busca por reconstruir as características e os repertórios que caracterizam cada passagem, com base no conjunto de esquemas pessoais, bem como estruturais, que condicionam a construção do *habitus* de Anísio por meio da elaboração de esquemas próprios e particulares. Trata-se da possibilidade investigativa que permite uma visão ampla dos aspectos que caracterizam a ação do agente enquanto intelectual e de sua ação enquanto estratégia de engajamento dentro de determinado campo de inserção, neste caso, o campo educacional e seus embates políticos, econômicos e sociais (CHAUI, 2006).

Nesse processo, a história ocupa um espaço fundamental na construção da trajetória social, compreendida enquanto possibilidade analítica que fornece “[...] os meios

de redescobrir a verdade histórica dos vestígios objetivados ou incorporados da história que se apresentam à consciência sob as aparências da essência universal” (BOURDIEU, 1996, p. 347). Deixar de entendê-la inserida na totalidade da trajetória social do intelectual é permanecer inconsciente diante de indícios que evidenciam a tomada de posição pelo agente e que contribuem para o entendimento do seu engajamento diante da ação no campo educacional.

O processo de estabelecimento da relação de trajetória social é construído na prática contínua do pesquisador ao se recriar as relações que permeiam a construção individual do intelectual, *habitus*, e as influências dos fatores externos que estão implícitos em sua composição individual, o campo. Esse processo “[...] permite superar a oposição entre leitura interna e análise externa sem perder nada das aquisições e das exigências dessas duas abordagens tradicionalmente percebidas como inconciliáveis” (BOURDIEU, 1996, p.234).

Assim, as disposições associadas à certa origem social não se consomem senão especificando-se em função, de um lado, da estrutura dos possíveis que se anunciam através das diferentes posições e tomadas de posições de seus ocupantes e, do outro lado, da posição ocupada no campo, que (através da relação com essa posição como sentimento do sucesso ou do fracasso, ele próprio ligado às disposições, portanto, à trajetória) orienta a percepção e a apreciação desses possíveis: as mesmas disposições podem conduzir, assim, a tomadas de posição estéticas ou políticas muito diferentes segundo o estado do campo com relação ao qual têm de determinar-se (BOURDIEU, 1996, p. 299).

Influenciado pela lógica presente nas relações sociais e estruturais, o papel assumido pelo intelectual no cerne do campo educacional não está livre das implicações nas relações de poder. Isso porque, de acordo com Bourdieu (1996, p. 292), é por meio da correspondência entre ação individual e inserção no espaço de relações “que se determina em cada momento o *sentido* e o valor social dos acontecimentos biográficos, entendidos como *colocações* e *deslocamentos* nesse espaço [...]”.

Essas relações são estruturadas durante a construção das disposições individuais, enquanto ação sistemática do meio sob o indivíduo, consistindo em afinidades construídas e que podem ser apresentadas aos agentes de forma simbólica ou concreta, existindo determinadas divergências entre o engajamento cultural e político que se apresenta na construção da trajetória dos intelectuais. Relação composta pelo *habitus* característico e o campo de inserção do agente.

Nesse sentido, conforme Vieira (2008), o engajamento intelectual necessita ser visto com base na relação do interesse de autolegitimação, uma vez que pressupõe a ação pensada. Deste modo, os aspectos que compõem as relações culturais, sociais, políticas, econômicas e simbólicas devem ser estudados com base em seu poder de recondução dentro do campo. Aspectos que necessitam ser tomados diante da modificação estrutural e a partir da ação do agente, uma vez que o próprio engajamento do intelectual não está livre dessa relação, mas consiste na incorporação dessas ações, alicerçado na validação por meio da estratégia consciente ou não.

Diante desses apontamentos, busca-se estabelecer na trajetória social de Anísio Teixeira dois aspectos relevantes que se impõem na análise de sua matriz de pensamento: o embate entre sua ação intelectual e cultural *versus* seu engajamento político no campo educacional brasileiro e as implicações inerentes a seu posicionamento no campo no qual essa relação se apresenta.

2.2. Anísio Teixeira: trajetória familiar e engajamento social

[...] Tentar compreender uma carreira ou uma vida como uma série única e em si suficiente de acontecimentos sucessivos sem outro elo que não a associação a um “sujeito” cuja constância não pode ser mais que a de um nome próprio socialmente reconhecido é quase tão absurdo quanto tentar explicar um trajeto no metrô sem levar em conta a estrutura da rede, isto é, a matriz das relações objetivas entre diferentes estações (BOURDIEU, 1996, p. 292).

O entendimento da trajetória social necessita ser construído conectado à complexidade de relações que compõem essa prática. Os condicionantes, presentes na construção do *habitus* de Anísio Teixeira, possibilitam a reconstrução das relações estabelecidas entre o intelectual e o meio de origem e formação. Subsidiando-se nessas informações, é possível estabelecer as primeiras aproximações entre a construção do *habitus* do intelectual, tomando como ponto de partida a herança cultural, econômica, simbólica e social herdada e construída no percurso das relações de Anísio.

A transmissão do poder entre as gerações representa sempre um momento crítico da história das unidades domésticas. Entre outras razões, porque a relação de *apropriação recíproca* entre o patrimônio material, cultural, social e simbólico e os indivíduos biológicos modelados pela e para a

apropriação encontra-se provisoriamente em perigo. A tendência do patrimônio (e, por aí, de toda estrutura social) em preservar em seu ser apenas pode realizar-se se a herança herda o herdeiro, se, por intermédio especialmente daqueles que lhe têm provisoriamente o encargo e que devem assegurar sua sucessão, “o morto (ou seja, a propriedade) apossa-se do vivo (ou seja, um proprietário disposto a herdar)” (BOURDIEU, 1996, p. 26).

Dessa forma, observamos que a trajetória social de Anísio Teixeira esteve marcada pela sua genealogia como herdeiro de uma fração tradicional baiana (MICELI, 1979). Nascido em Caetité, Bahia, cidade localizada cerca de 800 quilômetros de Salvador, em 12 de julho de 1900, e filho de Anna de Souza Spínola e de Deoclesiano Pires Teixeira, Anísio Teixeira era descendente direto de um quadro influente da sociedade, de origem econômica favorável e de tradição no cenário da política baiana.

O pai de Anísio Teixeira, Deoclesiano, nasceu em 1844, em Ituaçu, era herdeiro de uma tradicional família exploradora de minérios. Filho de Antônio José Teixeira e Maria Madalena Pires da Silva Teixeira, Deoclesiano graduou-se em Medicina no ano de 1870, pela Faculdade Nacional de Medicina da Bahia (GERIBELLO, 1977). Homem culto, foi nomeado, no ano de 1873, Segundo Cirurgião de Corpo de Saúde da Marinha, cargo do qual se afastou em curto espaço de tempo, ligando-se em seguida à vida política.

Durante os anos em que esteve diretamente envolvido no campo da política, Deoclesiano foi eleito deputado provincial, cargo que exerceu durante o período de 1888 a 1889. Em seguida, atuou como diretor do conselho municipal e foi eleito senador durante os anos de 1899 a 1904, do qual, “às sessões de 1901 a 1902 não compareceu e, recebendo os subsídios, destinou-os ao abastecimento de água da cidade. Renunciou em 1903” (LIMA, 1978, p.24).

A liderança de dr. Deoclesiano fortalecia-se por um conjunto de virtudes pessoais qualificadoras de sua presença na cena pública. Seu nome possuía ressonância mais vasta que a local. A imagem do cidadão expressava-se na totalidade de sua figura e a vocação política lhe avigorava o perfil de líder. Apreciador da leitura, conhecia Zola, Vitor Hugo, Alexandre Dumas, porém nenhum livro lhe proporcionava maior prazer que o *Dom Quixote*. O pensamento moldado em termos civis, republicanos, abrangia área mais ampla que a dos interesses municipais do mando político. A preocupação pelos negócios do Estado e do país excedia os limites da visão paroquial (LIMA, 1978, p.25).

Anna de Souza Spínola, mãe de Anísio Teixeira, também trazia consigo o capital econômico e social herdado de sua tradicional e abastada família de latifundiários. Seu pai,

Antonio de Souza Spínola, deputado geral, chefe político do Partido Liberal da cidade de Lençóis, casou-se com Constança Pereira Teixeira, filha do capitão Anacleto Teixeira de Araújo, ex-delegado de polícia em Caetité, em 1821. Tiveram dez filhos, Rita, Mariana (primeira mulher de Deoclesiano Pires Teixeira, com quem teve dois filhos, Alice e Eurico, o qual morreu ainda criança), Adelina, Otília, Joaquim Antonio, Aristides, Maria Rita (segunda mulher de Deoclesiano Teixeira, com quem teve três filhos, Mario, Alzira e Eunice, a qual morreu também durante a infância), Constança Haide, Anna (terceira esposa de Deoclesiano e com quem teve 14 filhos, dos quais 11 sobreviveram até a maioridade: Evangelina, Celsina, Eurico Hersília, Celso, Oscar, Leontina, Jaime, Anísio, Nelson, Angelina e Carmem)³.

Anna Spínola era a décima filha entre os dez herdeiros de Antonio de Souza Spínola e Constança Teixeira de Araújo (VIANA FILHO, 1989). “Descendentes de gente autêntica da sociedade rural baiana” (GERIBELLO, 1977, p.17), os Spínola eram sucessores de uma tradição política de intenso engajamento no cenário da época, expressos pela atuação de alguns membros da família na perpetuação da história partidária herdada, que permaneceu por meio do exercício de postos públicos até meados de 1910⁴.

Juntamente com sua família, Anísio Teixeira passou parte de sua infância na cidade de Caetité, na qual iniciaria seu contato com a formação jesuítica (LIMA, 1978). Uma pequena cidade do sertão baiano, que se formara inicialmente por fazendeiros que se estabeleceram na região e que se expandiu, posteriormente, com a chegada de centenas de famílias vindas de Minas Gerais, após as disputas decorrentes da Inconfidência Mineira, durante o final do século XVIII. Região que manteve sua economia pautada, principalmente, na pecuária e na extração de pedras semipreciosas, “também com fortes diferenças de vida social, era um dos mais importantes núcleos do sertão baiano” (GERIBELLO, 1977, p.17).

No ano de 1907, Anísio Teixeira iniciou seus estudos⁵. Durante o período de 1912 a 1915, cursou o ensino secundário no Instituto São Luis Gonzaga, instituição dirigida por

³ Ver TEIXEIRA, Anísio. Produção bibliográfica. [Rio de Janeiro?]. 22 mar. 1969. **FGV/CPDOC**. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1969.03.22, p.29 – 30.

⁴ No campo político, destacou-se Aristides César Spínola Zama, que permaneceu como deputado por mais de 20 anos, falecendo no ano de 1906. Joaquim Antonio (1848-1906), promotor e juiz municipal de Lençóis e juiz de direito de Caetité, Aristides de Souza Spínola (1850-1925), bacharel e político, atuou como deputado provincial, presidente do Estado de Goiás, deputado geral e deputado federal (Fonte: Arquivos **CPDOC/FGV** AT t 1969.03.22).

⁵ Conforme Lima (1978), Anísio Teixeira inicia o curso primário na Escola Da. Maria Teodolina das Neves Lobão, transferindo-se, posteriormente, para a escola de sua tia, Prescila Spínola.

jesuítas, que se instalou em Caetité, no ano de 1912, em propriedade cedida pelo Deoclesiano Teixeira. Esta etapa da formação de Anísio foi caracterizada pela ampla influência formativa que foi exercida pelas bases jesuíticas, incorporadas por ele no cerne de sua formação familiar, contemplada pela educação católica circunscrita na tradição social de sua família e, também, pelo papel que seria exercido durante o processo de sua segunda formação, a formação escolar, na constituição de seu *habitus* apoiado pela fé católica.

O rigor nos estudos rendeu a Anísio crescente admiração de seus mestres e familiares. Segundo Lima (1978, p.16), “em Anísio patenteava-se a tendência a discernir, a explicar, predominando a nota de judiciosidade e atilamento iluminativo de sua palavra. Dedicava-lhe o Dr. Deoclesiano verdadeira admiração pelo senso de equilíbrio dos conceitos e julgamentos”. A incorporação progressiva de um *habitus* culto por Anísio Teixeira, voltado para o saber, era passível de ser observado nas ações desse agente. Tal fato confirma o direcionamento de Teixeira, desde criança, para um empenho intelectual admirado por professores e familiares, construído a partir da incorporação das disposições objetivas exercidas no meio familiar, por meio do predomínio de uma vivência cultural e política apoiada no capital econômico e na reconversão destes capitais na vivência do educador.

Iniciou o curso primário na escola da Da. Maria Teodolina das Neves Lobão, a primeira professora municipal a lecionar em Caetité, classe de homens. Dele guardou a impressão que não era uma criança comum. Transferiu-se para a escola de sua tia a professora Priscila Spínola [sic] onde deixara a imagem de garoto “pequenino e conversador”. Ele e os irmãos quase não participavam das brincadeiras dos outros meninos na rua. A camaradagem era só na escola. A lembrança na cidade dava as moças da família Teixeira como “orgulhosas” (LIMA, 1978, p.16).

Durante o período em que esteve no internato em contato com os jesuítas, Anísio Teixeira vivenciou a disciplina e a dedicação impostas pelas regras e práticas jesuíticas (GERIBELLO, 1977); permaneceu no internato São Luis Gonzaga até completar seus 15 anos de idade. Posteriormente, conforme salienta Geribello (1977), Anísio transferiu-se para Salvador, para dar continuidade a seus estudos e matriculou-se no Colégio Antonio Vieira, onde entrou em contato com Padre Cabral, de tão importante influência em sua formação, mantendo a forte ligação com a ordem jesuítica, Companhia de Jesus.

No “São Luis” desponta em Anísio a atração admirativa pela Companhia. Marcar-se-ia sua conduta, existência afora, pela fascinação

de entregar-se a alguma coisa que lhe absorvesse inteligência e vontade na missão de realizar a meta de vida. Tinha alma de missionário. Permaneceu missionário a vida inteira. Sua incoercível propensão ao debate intelectual, o dom de compreender e fazer lhe deparariam na tradição apostólica da Companhia de Jesus o campo eleito de uma vocação a serviço do ideal. Anísio nada tinha de místico. Místicos os jesuítas não são, mas homens de combate, como soldados. Pelo ascetismo e pelo treinamento intelectual, eles compõem um tipo de vivência na qual a fé em sua inteireza revelada não se guarda apenas pela razão mas, igualmente, pelas obras para a maior glória de Deus (LIMA, 1978, p.17).

Sua identificação com a Companhia e com a estrutura institucional justificava-se pela formação intelectual e espiritual, à qual esteve submetido nos anos de internato (LIMA, 1978). Novamente se observa que o rigor e a obediência sistemática à rotina de estudos e de exercícios espirituais de uma formação jesuítica, mais do que transmitir a forte veemência fundada na razão e na fé, agiram diretamente na formação do *habitus* de Anísio Teixeira, acabando por moldar o *ethos* do educador. Por fim, era reconhecido por seu “rigor nos deveres e, de modo especial, pela viveza de espírito” (LIMA, 1978, p.16 - 17).

Assim, as características intelectuais implícitas no *habitus* de Anísio Teixeira logo atraíram o interesse dos jesuítas em mantê-lo na Companhia. “A seriedade de pensamento, a pureza de costumes talhavam Anísio para um destino que bem podia ser sacerdotal”, corrobora Lima (1978, p.17).

A partir da análise das correspondências e documentos pessoais pertencentes a Anísio Teixeira⁶, que retratam esta etapa de sua trajetória, nota-se que, embora Teixeira demonstrasse interesse em ingressar na Companhia, o ainda jovem estudante deparou-se com a resistência familiar, que vislumbrava um destino diferente para o herdeiro. Destino esse ligado à magistratura e ao engajamento político, contrariando a propensão de seu *habitus* em seguir para o campo religioso.

[...] Recebi a carta que V. deixou, achei muito boa e criteriosa, mas é impossível lhe dar a resposta que V. deseja. Meu filho, V. não compreende o que é o amor de uma mãe! Como hei de concordar que V. seja jesuíta, e fazer uma separação eterna em vida. Isto para mim parece impossível. As respostas que tenho para lhe dar é o mesmo que lhe dizia aqui, se V. quer servir a Deus e tem vocação para ser padre, vai ser padre secular por que assim V. servirá a Deus e a família e a sociedade e com os bons exemplos que V. há de dar servirá muito para a religião, tenho certeza que assim V. será mais feliz do que sendo jesuíta. Vejo as razões

⁶ As citações de fontes primárias mantiveram a redação original, sem qualquer atualização ortográfica.

que V. dá para seguir a vida religiosa, primeiro por ser muito acanhado e que na vida pública se acanharia, sendo assim em nossa família todos deveriam ser jesuítas. Quem, era muito acanhado, nunca falou em público e foi muito bom magistrado e até presidente do tribunal. Assim vejo que não são os oradores que fazem carreira. V. diz que não tem gosto para os estudos, o que não tem provado, tem sido sempre feliz nos exames. Diz também que tem negação para outros qualquer estado, que dado o caso de viver no mundo tornaria-lhe a vida difícil e triste, V. não pode saber, porque ainda está muito menino! Enfim, deixamos de argumentações Lembre-se que V. tem seus pais que muito precisam de V.. Compreenda que V. cumprindo seu dever está também servindo a Deus, talvez mais, do que claustrado em um convento (TEIXEIRA, CPDOC/FGV AT t 1969.03.22, p.29 – 30. *grifo nosso*).

Conforme expõe o fragmento da carta de Anna Spínola⁷, datada de 1921, Donana e Deoclesiano não demonstravam interesse em apoiar o desejo do filho em seguir como loyoliano (VIANA FILHO, 1989). Nota-se, por parte da família de Teixeira, o interesse em perpetuar a herança política que lhe fora transmitida, garantindo sua inserção no campo e na tradição política baiana. Conforme Viana Filho (1989, p. 4), “O velho Deocleciano, distante de qualquer convicção religiosa, sonhava com a vitoriosa carreira política para o filho”. Ao observar que o interesse de Teixeira em tornar-se jesuíta permanecia, Deoclesiano transferiu Anísio para o Rio de Janeiro, juntamente com seu irmão, Jaime, onde Teixeira concluiu seu Curso de Direito, no ano de 1922.

Com o diploma de magistrado e mesmo afastado de seu meio católico de origem, Teixeira não deixou de manter contato com Padre Cabral. Em expressiva carta escrita a seus pais, Anísio Teixeira expõe os dilemas enfrentados por ele diante de seu interesse em ingressar na Companhia, contrariando as imposições familiares relacionadas a sua vocação⁸.

[...] O trabalho interior, contudo, este que se realiza dentro de nos e apesar de nós, dirigia-me para uma solução que envolve toda a vontade e todo o meu ser e transforma o que no mundo se chama simplesmente “carreira” numa verdadeira vocação. Aquela carta escrevia-a eu em maio ou junho pouco mais de um mês depois tinha encontrado definitivamente esta vocação. O constante meditar a que nos habitua a vida de piedade, que fez dizer a um grande escriptôr que a disciplina catholica leva-nos a uma precisão quase infalível do sentimento do dever, em retiro feito especialmente para esta escolha de vida, aquele trabalho interior que se

⁷ Ver carta na íntegra em: TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anna Spínola a Anísio Teixeira. [Bahia?]. 14 abr. 1921. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1969.03.22, p.29 – 30.

⁸A expressão “vocação” assume, na perspectiva bourdieusiana, o sentido expresso pela incorporação do *habitus* pelo agente. O termo consiste na sistematização das disposições estruturais incorporadas e expressas pelo agente inconscientemente enquanto ação pensada, individual, uma escolha pessoal e individual, embora esteja permeada pelos condicionantes da conjuntura social e características individualizadas de cada agente.

faz em nossos alunos e de que falhava acima. Tudo isso me conduziu à convicção de que eu devo ser religioso da Companhia de Jesus. Se me perguntasse o porque desta resolução, para dizer simplesmente, como catholicos que somos felizmente, que é esta a vontade de Deus, revelado deste modo fato material e fato hábitual de que falei. Mas se quereis razões mais humanas, poderei resumi-las assim: o catholicismo é para mim uma verdade tão completa e tão grande, que me impôs a obrigação de viver a todo para esta idéia. A vida no mundo dividindo-se para mim, na vida exterior e tão pouco Christã da sociedade e na vida interior, aproximada do christianismo e resolvida a uma plenitude de doutrina incompatível com a maioria dos deveres sociais – constituiria ou exigiria uma verdadeira duplicidade de meu espírito. Que martírio não seria para mim este habito quotidiano para realçar e reprimir o que há em mim de mais intimo e verdadeiro. Seria preciso dizer que, embora plenamente resolvida à vocação religiosa, não quero abraçar sem o vosso consentimento? Mas não me podereis faltar com ele. A resolução de hoje é a mesma de havíamos trabalhado por todos estes mezes de reflexão. E que melhor testemunho posso eu ter de sua segurança de hoje que as hesitações de ontem? Pois não é verdade que cheguei a esta conclusão que abraço hoje com tanta alegria e tanto entusiasmo, mas grande a minha própria vontade que me cercava? Não era eu mesmo que me combatia? Não podia ter melhor penhor da verdade de minha escolha. E o abandonaria de alma com que me entrego a este ideal é outra marca da perfeita harmonia com que de mais profundo eu tenho de mim mesmo. Todos os obstáculos caíram e todas as aparências de dificuldade desapareceram e nesta resolução eu me encontro comigo mesmo. Seguirei pois, para o noviciado[...]. (TEIXEIRA, CPDOC/FGV AT t 1969.03.22. *grifo nosso*).

Observa-se nesse depoimento⁹, construído sob sentimentos e carregado de impressões pessoais, o posicionamento de Anísio Teixeira diante do complexo dilema enfrentado na paulatina construção de suas disposições individuais enquanto agente. Destaca-se, nesse aspecto, a influência do processo simultâneo de formação do *ethos* do educador perante os condicionantes externos e internos implícitos na caracterização de seu *habitus*. Aspectos que se encontram arraigados na construção social de sua trajetória.

Logo, as atribulações enfrentadas por Anísio Teixeira entre a mediação de seu desejo de tornar-se jesuíta e o posicionamento familiar afastaram-no de sua trajetória na Companhia. Vencido pelos obstáculos e objeções, durante sua estada em Caetité, Teixeira observou seu anseio de ingressar na Campanha de Jesus distanciar-se, à medida que, influenciado por seu pai, passava a aspirar ao cargo de promotor de sua cidade natal (GERIBELLO, 1977).

⁹ Ver carta na íntegra em TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para seus pais. [Rio de Janeiro?]. 22 ago., 1922. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1969.03.22, p.29 – 30.

[...] de um lado, nas disposições que eles devem às suas origens e às suas trajetórias, e que implicam uma tendência a perseverar em uma maneira de ser, portanto, em uma trajetória provável, e, do outro lado, no capital que herdam, e que contribui para definir as possibilidades que lhes são destinadas pelo campo (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Nesse contexto, durante a década de 20 do século XX, o Brasil vivenciava um período de grande efervescência social e ideológica, caracterizado pelas campanhas presidenciais e os embates nos campos sociais e ideológicos (NAGLE, 1976). Mesmo após a República, o coronelismo¹⁰, predominante no contexto social brasileiro, favoreceu o fortalecimento da união dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, na rotatividade de direções da presidência do país.

Já no campo econômico, Nagle (1976) afirma que o período dos anos de 1920 esteve marcado por medidas de implantação mais evidenciáveis da implantação do sistema capitalista nas bases produtivas. Esse período foi caracterizado como “intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial” (NAGLE, 1976, p. 12). Consequentemente, a produção cafeeira, dominante no cenário agrícola brasileiro, consistiu no principal meio de manutenção econômica do período, principalmente, ao considerar a ausência de outras possibilidades organizativas da economia nacional. Com o crescimento econômico possibilitado pela expansão desta, observa-se o desenvolvimento da industrialização no país. Atribuem-se como base para o direcionamento da sociedade para um sistema semi-industrializado a acumulação de renda, o crescimento da oferta de mão de obra livre e a flexibilidade gerada pela facilitação na importação dos materiais para o setor. Enquanto no setor social se percebe a influência dos aspectos econômicos e políticos, refletidos na consolidação da sociedade urbano-social em desenvolvimento. Neste aspecto, evidencia-se a forte presença do fator imigratório, responsável pela expansão dos centros urbanos. Com o crescimento dos núcleos urbanos, passam a existir “novas perspectivas para pensar o “novo” Brasil, desligado das componentes do mito fisiocrata” (NAGLE, 1976, p. 25). A partir dos valores introduzidos pelos centros urbanos, inicia-se uma corrente de pensamento favorável ao desenvolvimento das bases impulsionadoras da modernização capitalista. Por conseguinte, passa a existir a

¹⁰Caracterizado por um conjunto de ações políticas empregadas por grandes latifundiários, o coronelismo foi demarcado pelo forte emprego de ações de domínio econômico, no intuito de direcionar as decisões políticas, implicando ações de cunho repressoras e que se opunham aos direitos individuais em prol do predomínio dos direitos privados.

necessidade de preparação dos quadros urbanos para a inserção dos agentes na estrutura econômica capitalista em ascensão no país.

Em meio a esse cenário nacional, Anísio Teixeira foi nomeado Inspetor Geral do Ensino, em 19 de abril de 1924, pelo então governador, Francisco Marques de Góes Calmon, fato que marcaria a inserção daquele à frente do campo educacional (LIMA, 1978). Figura ilustre da sociedade baiana, Calmon havia instaurado em seu governo uma administração que impulsionou o rompimento com as estruturas consagradas de governo no Estado, no intuito de buscar a superação do atraso das instituições públicas da Bahia. Nesse momento, contrariando a corrente tradicional, que primava pela atribuição de cargos a figuras nobres do Partido, Calmon nomeava Teixeira para o cargo da Inspeção de Ensino de sua administração¹¹. Fato que se confirmou, conforme Lima (1978), pela inteligência reconhecida de Teixeira entre os meios mais cultos e notáveis e a influência exercida pelo capital social¹² de sua herança familiar, evidenciados pela proximidade entre Calmon e o pai de Anísio Teixeira, Deoclesiano.

Durante os anos em que esteve à frente da Inspeção, segundo Viana Filho (1989, p.10), Anísio Teixeira “começou elaborando amplo Projeto de Lei, para transformar e ampliar o ensino” e tornou maior o número de estabelecimentos e vagas ofertadas no curso primário. Entre as metas descritas no Projeto, estava a investigação dos problemas educacionais baianos, a expansão da oferta de vagas no ensino, a análise dos métodos de ensino, visando a um melhor aperfeiçoamento dos mesmos e à reorganização dos estabelecimentos de ensino rurais, bem como o das escolas normais, destacou Abreu (1960).

Conforme salienta Viana Filho, em sua obra *Anísio Teixeira e a polêmica da educação* (1990), embora Anísio Teixeira não fosse um revolucionário, seu espírito direcionava-o para a reforma. Sua busca implicava uma inquietação contínua por transformar e expandir o ensino. Nesse sentido, observa-se que a inserção de Anísio Teixeira no campo educacional não ocorreu de forma tranquila. Isso se deve ao fato de

¹¹ O desejo inicial de Deoclesiano era de que seu filho assumisse a promotoria de Caetité, diferente do desejo apresentado por Anísio Teixeira em seguir junto à ordem jesuítica.

¹² O conceito de capital social empregado no decorrer da análise, na concepção bourdieusiana, consiste no conjunto de relações empreendidas pelos agentes, que se refletem posteriormente em possibilidades de ascensão e benefícios econômicos, políticos e sociais. Fazem parte das relações sociais que constituem o capital social: as relações de amizade, parentesco, rede de contatos pessoais, vinculadas à vivência do agente no meio social. De acordo com Bourdieu (1974), o capital social se constitui a partir das relações mantidas pelos indivíduos em meios sociais dominantes. Forma-se por meio de seus contatos sociais, posição social, posição no campo e pelo acúmulo de capitais, econômicos, culturais e simbólicos.

que, na tentativa de reconversão de seu capital social em um posicionamento administrativo no cenário educativo brasileiro, a atuação de Teixeira foi apoiada por aqueles que desejavam o desenvolvimento da instrução no estado e alvo de críticas pelos que se opunham às medidas adotadas.

Psicologicamente teria havido, de início, nos meios profissionais, uma certa compreensível desconfiança enciumada, em relação ao jovem neo-educador, por parte dos veteranos do “métier”. No espírito dessas reservas se faziam críticas tendo como veículo jornais sobretudo de oposição, nas quais “o verdoso educador”, o “bebê”, o irrequeto pedagogo” era caricaturado. [...] De público, no meio profissional, o assunto se esgotara apenas em “cartas abertas” discutindo situações de direitos pessoais julgados atingidos. [...] A maior oposição era cultural, do tipo de resistência passiva, de cepticismo, desconfiança, incredulidade ante as arrojadas “inovações” do moço educador. Homem que sempre marchou na vanguarda do seu tempo, era natural que entre o molde cultural baiano, predominantemente conservador, estático, e a configuração mental dinâmica de Anísio, uma arritmia essencial se estabelecesse (ABREU, 1960, p. 36-37).

Em 1925, engajado na direção da Inspetoria, Anísio Teixeira iniciava suas viagens ao exterior. Esta fase, principiada entre os anos de 1925 a 1928, trouxe mais que experiências para o educador. Tal período marcou um importante momento de ruptura das bases formativas de Anísio Teixeira, iniciadas com o dilema que se colocara a partir do que vivera até então, as influências que sofrera de um meio social marcado por uma formação católica e o encontro com o novo, o contato com a atmosfera americana e a expressividade da intelectualidade desta, aspecto que passou a alimentar sua curiosidade e a ater sua atenção.

Primeiramente, viajou para a Europa¹³, na companhia de D. Augusto para comemorações do Ano Santo e estabelecer contato com o sistema de ensino de alguns países como Espanha, França e Itália, onde acabou por se aproximar, também, da vida social e política (BITTENCOURT, 2009). Posteriormente, interessado em se aprofundar na investigação do sistema de ensino americano, Teixeira partiu para a América do Norte, em

¹³ “Em 1925 celebra-se o Ano Santo. O jovem Inspetor aproveita o ensejo para, numa viagem em companhia do Arcebispo Primaz da Bahia, D. Augusto Álvaro da Silva, de junho a setembro, observar reformas educacionais na França e na Bélgica. Vai à Espanha, ao Santuário de Santo Inácio de Loyola e depois segue para Roma, sendo hospedado no Colégio Pio Latino-americano. Foi o primeiro leigo a merecer tal deferência. Foi recebido em audiência pessoal por Pio XI. Apesar de decidido, o problema vocacional continuava a angustiar o educador. De Roma segue para Paris, onde passa 4 meses freqüentando aulas na Sorbone e estudando o sistema escolar Francês. Regressa à Bahia, trazendo da Europa novos conhecimentos, novo material para a reforma da educação” (GERIBELLO, 1977, p.23).

1927¹⁴. Conforme Teixeira (2006, p. 205), “[...] é uma viagem de estudos, especializada, em que vou buscar elementos positivos de informação [...], e que não deixava de ser, também, “[...] formadora de personalidade, educadora, no sentido em que nos educam os conhecimentos novos e os nossos contatos”.

Seu sentimento é de curiosidade diante desse novo mundo que se abria ao educador. “Sigo para a América com o espírito de um estudante. Renovo as minhas disposições de curiosidade, de entusiasmo pelo novo e pelo inédito [...] Tenho tanto que aprender [...] as viagens terão sempre pra mim travo sério de um alto exercício espiritual” (TEIXEIRA, 2006, p. 202). Teixeira parte rumo ao novo saber e vislumbra na possibilidade deste contato a renovação frente a sua função como inspetor e diante das aspirações pessoais de sua existência.

No ano de 1928, Teixeira retornou à América do Norte a convite da Columbia University, período no qual, segundo Geribello (1977, p.24), “matricula-se no *Teachers College* em Nova York, para seguir um curso adiantado de educação” na qual recebeu a titulação de *Master of Arts*, em 1929¹⁵. A experiência nos Estados Unidos bem como a influência determinante da cultura norte-americana resultam na publicação da obra: *Aspectos americanos de educação*, editada no ano de 1928. A obra, rica em detalhes acerca da experiência de Anísio na América, inaugura a proximidade do autor com o sistema educacional norte-americano, com a eminente obra intelectual de John Dewey (1859-1952)¹⁶ e o pensamento liberal americano, aspectos importantes na consolidação do *ethos* anisiano e que culminaram em importante modificação nas bases da matriz filosófica do educador.

Em permanente embate com sua formação jesuítica, a passagem pela América deixaria marcada na trajetória do educador a simpatia pela concepção progressista do

¹⁴ Em sua primeira viagem aos Estados Unidos, Teixeira vivenciou, durante os quatro meses em que esteve em contato com a cultura norte-americana, os contrastes entre a civilização brasileira e a realidade social, econômica e política da nação americana.

¹⁵ De acordo com Azevedo (1960, p.81), “Ultrapassada a crise religiosa que sofreu na mocidade (era para a vida sacerdotal que então se julgava chamado), orientou-se firmemente em outra direção, com a primeira experiência educacional na Bahia e seus estudos, entre 1928 e 29, nos Estados Unidos. Foi êsse, no seu próprio testemunho, “o ano de revisão (ou conversão?) filosófica”. Foi um e voltou outro. Partiu crente e retornou agnóstico. Mas, conservando-se idealista e impertinente. A educação, a formação do homem, passou a ser a “sua religião”, como se sente no ardor quase religioso com que se consagrou a êsse apostolado leigo”.

¹⁶ Nascido em 20 de outubro de 1859, em Burlington, John Dewey faleceu no dia 2 de junho do ano de 1952, em Nova York. Formou-se em filosofia no ano de 1884 na Universidade Johns Hopkins. Trabalhou como professor na Universidade de Michigan e na Universidade de Chicago. Dewey influenciou na pedagogia americana moderna, por meio, principalmente, de seus trabalhos e livros publicados na área de psicologia e pedagogia. (DEWEY, 1971, p.10-11).

pensamento deweyano¹⁷. Concepção que exerceu grande influência no engajamento de Anísio no campo educacional brasileiro, uma vez que o educador vivenciou na América experiências de extrema relevância para o processo de consolidação de sua concepção educacional (GERIBELLO, 1977).

Conforme salientou Lourenço Filho (1961), Dewey compôs o quadro de criadores da psicologia funcionalista, os quais consideram os aspectos psicológicos. Sua interpretação e envolvimento na construção de um sistema de ideias dinâmicas pautadas na ação do conhecimento e da experiência, enquanto forma de interpretação, ordenou novas formas de compreender a ação dos agentes, que resultou em nova metodologia de entendimento da ação humana. Tal construção intelectual, salienta Lourenço Filho (1961), repercutiu diretamente nas bases da compreensão aceita na época, vertente que considerava a realidade dos agentes enquanto campo concreto e estático, no qual a aprendizagem era apoiada na mera incorporação dos saberes já concebidos, independente da ação direta do agente.

De acordo com Nunes (2000, p. 16-17), a síntese realizada por Anísio do pensamento de Dewey, iniciada a partir da década de 1920, permitiu ao educador baiano “[...] a possibilidade de construir um novo significado existencial, de encontrar respostas programáticas para as questões educacionais com as quais estava lidando e elaborar uma síntese para uma nova visão de mundo”. O resultado foi uma extensa apropriação do pensamento liberal de Dewey, que pode ser evidenciado no engajamento político do educador, bem como em suas obras, que incluem publicações e traduções daquele pensador. Matrizes conceituais que em diversas passagens da trajetória de Anísio tendem a demonstrar certo ensaio de uma transferência analógica dos padrões americanos como possibilidade vislumbrada pelo educador para o desenvolvimento social brasileiro.

A admiração que o havia tomado pela América era facilmente identificada em seu diálogo com o amigo Monteiro Lobato¹⁸: “meus estudos e todos os meus livros estão sempre levando a minha imaginação e o meu coração para essa terra grande. E já diziam os

¹⁷ A identificação com a produção intelectual de John Dewey rendeu a Anísio, em 1929, a publicação do livro: *John Dewey, vida e educação*, no qual se propôs a construir uma argumentação diante da teoria do autor e traduzir os escritos deste, referentes à sua concepção prática educacional.

¹⁸ Nascido em 1882, Monteiro Lobato foi um dos grandes nomes da Literatura nacional. Fundou no ano de 1918 a editora “Monteiro Lobato e Cia”, consistindo na primeira do ramo no Brasil. Publicou diversas obras e permaneceu em constante luta em prol do desenvolvimento econômico nacional. Durante os anos em que esteve na América, aproximou-se de Anísio e vivenciou, ao lado do amigo, toda transformação por que passara o Brasil. Faleceu em 1948, vítima de derrame (MICELI, 1979).

doutores da Igreja: onde está o coração, aí está o homem”¹⁹. Nota-se, no diálogo, que a experiência em solo norte-americano bem como a bagagem cultural e social à qual havia se submetido durante sua estada nos EUA incutiram em Anísio a estima pela civilização que, de acordo com os relatos do educador, encontrava-se em avançado desenvolvimento de suas estruturas, quando comparada a realidade brasileira. Seu coração havia permanecido na América, ao lado da nação viva e idealizada, com a qual, segundo ele, “aprendi a ter confiança no homem e a crer na vida. E onde esqueci o dissolvente outromundismo que me ia tornando o mais desadaptado dos viventes”²⁰.

Ao temer repressões políticas e ideológicas, retornando ao Brasil em 1929, Teixeira relata, em correspondências trocadas com seu amigo Lobato, que a experiência obtida por aquele durante sua estada na América refletiria em seus caminhos, principalmente no campo educacional. Este fato é anunciado por Lobato, conforme fragmento de carta enviada a Anísio, datada de 15 de setembro de 1929: “A tua tragédia, que talvez ninguém no mundo compreenda tão bem quanto eu, vae-se processando lentamente e como aqui prevíamos”²¹. Implicações estas que afetariam diretamente a trajetória profissional do educador no campo educacional.

Após as eleições, no ano de 1928, em que Vital Henrique Batista Soares substituiu Góes Calmon, as divergências geradas pelos distintos pontos de vista entre o então governador e Anísio Teixeira o afastaram da Inspeção Geral do Ensino (VIANA FILHO, 1989). Em 1929, diante de grande resistência instaurada após seu retorno dos Estados Unidos, Teixeira sentiu-se pressionado a deixar seu posto de Inspetor e demitiu-se. De acordo com Lobato, este seria o preço a ser pago pelo educador frente às divergências políticas que Teixeira enfrentaria em seu regresso ao Brasil. “A libertação mental por que passaste impõe complementos e um deles será também te libertares da Bahia. Prepara-te para isso, certo duma vez para sempre que a velha mulata não é mais fit to you”²².

Insatisfeito com o rumo que sua vida havia tomado, Teixeira, em carta datada de 8 de dezembro de 1929²³, anuncia a seu amigo Monteiro Lobato seu efetivo afastamento da

¹⁹ Para ver carta na íntegra: TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [Bahia]. 06 set. 1930. **FGV/CPDOC**. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

²⁰ Idem.

²¹ Para ver carta na íntegra: TEIXEIRA, Anísio. Carta de Lobato a Anísio Teixeira. [New York]. 05 set. 1929. **FGV/CPDOC**. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

²² Idem.

²³ Para ver carta na íntegra: TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [Bahia]. 08 dez. 1929. **FGV/CPDOC**. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

Inspetoria de Ensino, bem como uma possível projeção para a carreira política, condição tão desejada por seu pai.

O mês de nov. trouxe o amadurecimento de várias pequeninas crises de minha ida e tive eu que me preocupar, em todo êsse tempo, com a colheita de seus frutos, nem todos aliás doces. Resultados: já não sou diretor de instrução; anda a política cogitando – tranquilize-se! Sem grandes probabilidades – de fazer-me deputado; e de minha parte, ando com projeto de magistério, concursos, etc. No final de contas uma fase de minha vida foi encerrada – quase seis anos, diretor de instrução e agora, as pausas e os labores de um novo começo. Compreende pois o por que não tenho escrito. Tôdas essas cousas caíram-me sôbre a cabeça e a esvasiaram da carga, de eletricidade que daí trouxera, e que me permitia, mesmo de cá seguir o ritmo mental de sua vida na América. Estou, releveme o mau gosto, idiota e ôco como um acumulador descarregado. Corro agora sempre o perigo, ou tenho, pelo menos, a impressão, de que estou jeremiando a beira do caminho que você segue, a cem quilômetros, buqyant and joyful, como todo habitante dessa terra de juventude e ação (TEIXEIRA, CPDOC/FGV AT t 1969.03.22).

Mais do que sua titulação, sua experiência e vivência na atmosfera americana renderam a procura permanente a Anísio pela renovação e a busca contínua de uma verdade, a sua verdade enquanto agente, inserido na transitoriedade que compõe a existência. Contudo, nota-se que o afastamento de Anísio de sua formação nas bases jesuíticas, em proximidade com o contato com novas experiências, não se firmou de forma tranquila para o educador. Nas palavras de Viana Filho (1990, p. 42-43), “fora sem dúvida longo e árduo o caminho até lançar inteiramente a filosofia pragmática de Dewey. Custara apagar a marca jesuíta”.

Posteriormente, afastado da Diretoria de Instrução, Teixeira concordou em assumir o cargo de professor da Escola Normal de Salvador, na qual ministrou aulas de Filosofia da Educação²⁴. Enquanto permanecia à espera de sua indicação para a Secretaria do Interior no governo de Vital Soares, fato que nunca chegou a consolidar-se, Anísio Teixeira continuou como professor, até por volta de outubro de 1930.

Na esfera nacional, o ano de 1927 consistiu em importante momento para a legitimação dos ideais escolanovistas²⁵ no cenário brasileiro, bem como para uma nova

²⁴ De acordo com Geribello (1977), enquanto professor, Teixeira não se limitou a ensinar apenas aos alunos, mas estendeu seus conhecimentos àqueles que se propunham a discutir e refletir com o educador.

²⁵ Movimento escolanovista, que passa a integrar o solo brasileiro a partir dos escritos de John Dewey (1859-1952), que possui como característica a contraposição à escola tradicional, por meio da busca e aplicação de métodos que propiciem o atendimento às necessidades do desenvolvimento dos alunos, com base em atividades espontâneas, respeitando e preservando os interesses individuais dos agentes. Tal corrente de pensamento toma o agente do processo, neste caso, o aluno, enquanto ser ativo diante do processo de

reformulação das bases do ensino. Com a reforma da instrução pública do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo²⁶, o ensino passava a receber maior (re)significação, a partir do conjunto de ideias propagadas pela Escola Nova. Conforme salienta Azevedo, (1976) esse movimento representou importante atuação ideológica que marcaria a abertura do sistema educacional para novas perspectivas para esse campo.

De acordo com Viana Filho (1989), após a Revolução²⁷ de 1930, Teixeira, então, foi convidado, pelo Senador Pedro Lago, para retornar ao posto de diretor de instrução. Nesse momento, a crise política consistia para Teixeira um dos grandes impasses que se colocava frente ao desenvolvimento da nação. Conforme expressa em seu desabafo ao amigo Lobato²⁸:

Estamos em cheio na atmosfera que devia dominar a Europa em 1848. À busca ainda de liberdades políticas e liberdades civis! Quando veremos que o problema de organização e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criemos os técnicos. Êles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais – política sã, liberdades, etc, etc – virá de acréscimo. Parece, porém, que temos de sofrer a nossa fase histórica. Os problemas que ainda falam à inteligência e ao coração brasileiro são os problemas políticos: representação e justiça, na fase de Assis Brasil. Alistei-me, entretanto, com o pouquinho de calor que ainda me resta para tais problemas, no partido que chamo da “boa vontade”. E vou-me procurando deixar embalar pela expectativa dos eternos “dias melhores” que vêm permitindo dormir essa lenta e vã humanidade brasileira (TEIXEIRA, FGV/CPDOC, 1928.06.22).

aprendizagem, no intuito de propiciar o desenvolvimento de suas capacidades a partir da experiência progressiva diante do saber.

²⁶ Nascido em Minas Gerais, no ano de 1894, faleceu em 1974. Fernando de Azevedo é herdeiro de família tradicional mineira. Formou-se como advogado e ministrou aulas de latim e psicologia em Belo Horizonte. Integrou o movimento reformador da Associação Brasileira de Educação, participou ativamente do movimento de renovação da Educação em 1930, além de redigir o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi diretor de Instrução Pública de São Paulo, atuou na fundação da Universidade de São Paulo, foi Secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo, entre outras importantes funções. Entre as premiações recebidas, destaca-se o reconhecimento de seu importantíssimo papel para o desenvolvimento das bases educacionais brasileiras.

²⁷ A Revolução de 1930 se consistiu em um acontecimento que teve por trás de sua eclosão a soma de fatores expostos na sociedade nas primeiras décadas do século XX. Washington Luís indicou Júlio Prestes, também paulista e presidente do Estado, como candidato oficial. Com isso, rompeu-se o acordo feito com Minas Gerais, que esperava ter um candidato seu indicado à presidência da República. Em julho de 1929, Getúlio Vargas, ex-Ministro de Washington Luís e governador em exercício do Rio Grande do Sul, foi lançado como candidato. A disputa foi surpreendida pela quebra da bolsa de Nova York, em 1929, provocando profunda crise no sistema econômico brasileiro. Em 1930, com a vitória de Júlio Prestes, a Aliança Liberal, de Getúlio Vargas, uniu-se ao movimento tenentista. Após o assassinato de João Pessoa, vice da chapa de Getúlio, um grande levante e diversas manifestações tomaram conta do país e resultaram na deposição de Washington Luiz do poder e na instauração de uma junta provisória no Estado.

²⁸ Para ver carta na íntegra: TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [Bahia]. 26 nov. 1930. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

Ainda em 1930, após forte impacto da morte de seu pai, Deoclesiano,²⁹ Anísio Teixeira retornou ao Rio de Janeiro. A morte de seu pai soou para o educador como um rompimento brusco de sua referência formativa. Conforme se evidencia no decorrer de sua trajetória, Deoclesiano representou uma influência emblemática no processo de constituição do *habitus* de Anísio. “[...] Os nossos pais, quando ajuntam às qualidades naturais, de pais, as de padrão e exemplo de inteligência e de caráter, realizam esse ponto central de referência que precisamos para nos sentirmos – nos mesmos”, conforme confirma o depoimento de Anísio em carta para o amigo Fernando de Azevedo³⁰.

No ano de 1931, foi convidado pelo Ministro Francisco Campos para trabalhar no Ministério da Educação (GERIBELLO, 1977). No cargo à frente da Diretoria de Educação, o educador participou dos assuntos relacionados à inspeção dos estabelecimentos educativos ligados ao ensino secundário. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira assumiu compromisso matrimonial com Emília Ferreira, uma conterrânea que havia se mudado com a família para São Paulo, casando-se pouco tempo depois de assumir o cargo (VIANA FILHO, 1989, p.24).

No período, entre o final dos anos 1920 e início dos anos 1930, a situação educacional brasileira ainda necessitava de estruturas e ações planejadas para sua efetiva organização do conjunto social brasileiro. Embora diversos debates tenham sido travados no intuito de consolidar a educação nacional, com base em reformas e medidas³¹, a realidade educacional permanecia crítica em todos os níveis do ensino.

Em meio a esse contexto de transformações na esfera social, econômica e política, a trajetória de Anísio Teixeira no campo administrativo esteve balizada por seu engajamento na tentativa de construir as bases para um sistema educativo no Brasil. Conforme salientam Buffa e Nosella (1991), Anísio Teixeira pertencia a um grupo de intelectuais heterogêneo, de ideias, preocupações e bandeiras compostas por concepções diversas. Assim como

²⁹ Destaca-se, na análise da trajetória de Anísio Teixeira, o importante papel atribuído a seu pai, Deoclesiano. Nota-se que a influência da herança familiar foi determinante na trajetória educacional, bem como fundamental para o ingresso de Anísio no campo educacional. Sem desconsiderar os demais fatores simbólicos envolvidos na constituição do *habitus* anisiano, percebe-se que a influência da herança familiar, deixada pelos Espínolas e Teixeiras, exerceu papel importante frente às primeiras escolhas feitas por Anísio, como o ingresso na carreira pública em detrimento da forte presença da influência religiosa. Aspectos que perpassam a existência do educador e permaneceram em constante debate no decorrer de sua vida.

³⁰ TEIXEIRA, Anísio. Correspondências entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Rio de Janeiro/ São Paulo. FGV/CPDOC. De 27/12/1931 a 04/02/1971. AT c 1931.12.27.

³¹ Foram elas: Reforma Sampaio Dória, 1920; Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal, 1922; movimento de renovação liderado pelo educador Lourenço Filho, no Ceará, em 1923; reforma no Estado da Bahia, liderada por Anísio Teixeira, em 1925; Reforma Educacional Francisco Campos, em 1927; e a reforma educacional no Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo, em 1928.

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, seu contemporâneo, pautando-se na ligação entre sociedade e escola, demonstrava-se atento às necessidades educacionais e às transformações no cenário social e educacional da década de 30 do século XX.

Os educadores que discutiam a necessidade de construir uma política educacional compunham o grupo de expressivos nomes que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Publicado no ano de 1932, o Manifesto teve como signatários³² figuras de significativa participação cultural nacional (LIMA, 1978). O Documento apresentou como desígnio o intuito de chamar a atenção das autoridades da época para a necessidade de uma reconstrução nacional, tendo como meio a mudança educacional do país e se colocava em oposição às práticas da escola tradicional, tratava de todos os níveis de ensino (primário, secundário e superior), focando a necessidade de uma preparação mais atenta à formação socializada (AZEVEDO, 1976).

Alvo de discussões, o Manifesto, como a própria denominação do Documento, expressava as manifestações de um grupo de educadores acerca da educação nacional, entre eles, Anísio Teixeira. A elaboração do Documento rendera a Anísio o princípio de um acirramento no campo político e ideológico, entre liberais e católicos, que se tornaria pauta recorrente entre as camadas mais conservadoras, principalmente os representantes católicos.

Após auxiliar na elaboração do programa de diretrizes para a reconstrução educacional de 1932, Anísio Teixeira permaneceu na direção da Diretoria de Educação do Rio de Janeiro – cargo que ocupou até meados de 1935³³ – a convite do Prefeito Pedro Ernesto Batista (VIANA FILHO, 1989). À frente da direção desse órgão, Teixeira empreendeu um processo de reforma, no qual buscou a ampliação da oferta do ensino, transformando o órgão no Departamento Geral de Instrução. Frente à Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio sabia que sua função nesse cargo seria de grande responsabilidade e importância para o campo educacional do período, pois a intervenção e a necessidade de organização do ensino, em todos os seus níveis, faziam-se fundamentais.

³² Além de Fernando de Azevedo, redator do Manifesto, e Anísio Teixeira, estavam entre os signatários que compartilharam o repúdio à situação educacional brasileira do período, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta, Delgado de Carvalho, Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armando Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes.

³³ A Diretoria de Educação do Rio de Janeiro teve como antecessores de Anísio Teixeira (1931 a 1935) Carneiro Leão (1922 a 1926) e Fernando de Azevedo (1927 a 1930).

Em sua gestão, período de conflitos de ordem política e social, o educador procurou conciliar a expansão do ensino com a necessidade de consolidação das bases organizativas da educação nacional. Ainda em sua administração ³⁴, conforme Leão (1960), Teixeira inaugurou a Escola Normal, responsável pela preparação dos profissionais da Educação, a fim de formá-los e prepará-los para as exigências e necessidades características do ambiente educacional³⁵, necessidade que se colocava constantemente no cenário educativo e que consistiu em preocupação basilar na trajetória de Anísio.

Em entrevista a Paolo Nosella, Paschoal Lemme³⁶, Secretário de Teixeira durante sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, salienta que a administração do educador baiano havia iniciado uma ambiciosa tentativa de reestruturação do ensino brasileiro. Prossegue:

Sem qualquer exagero, pode-se afirmar que, naquele 15 de outubro de 1931, ia iniciar-se no Rio de Janeiro, a mais criativa, corajosa e também controvertida administração de ensino como jamais se verificara no País. E isso se deu, não somente em razão das qualidades pessoais, de temperamento e de formação cultural e técnica do novo diretor, como também pelo conturbado momento histórico vivido pelo País e pelo mundo, no período em que se desenvolveram as atividades de Anísio Teixeira no Distrito Federal. É certo que as duas administrações anteriores, a de Carneiro Leão e, especialmente, a de Fernando de Azevedo (1927-1930), que introduziu radicais transformações na estrutura da administração e a organização e na orientação do ensino na Capital da República, facilitaram extraordinariamente a ação de Anísio Teixeira. Suas iniciativas, se tiveram caráter de ampliação e consolidação do legado que recebeu de seus dois ilustres antecessores, apresentaram, de outro lado, características muito peculiares de originalidade na consecução dos objetivos visados, o que deveria provocar, como de fato aconteceu, oposições radicais, mas também dedicações de elementos da melhor qualidade do magistério carioca (BUFFA;NOSELLA, 1930 p.166)

³⁴ Publica, em 1932, a obra *Educação Progressiva*. O intuito de sua obra consiste na tentativa de explicitar os fundamentos que fazem parte da teoria da Educação, pautando-se na contribuição intelectual de John Dewey e Kilpatrick e com base na experiência do movimento de reconstrução educacional de seu tempo.

³⁵ Do mesmo modo que a educação nacional consistia um aspecto amplamente debatido e defendido por Teixeira em suas obras e demais produções científicas, não se pode deixar de destacar a permanente preocupação referente à formação dos profissionais da Educação, que o educador demonstrara no decorrer de seu engajamento em prol da educação brasileira.

³⁶ Contemporâneo de Anísio Teixeira, Paschoal Lemme nasceu em 1904 no Rio de Janeiro, cidade na qual veio a falecer em 1997. Auxiliou Teixeira durante a gestão deste como diretor de instrução do Distrito Federal, entre os anos de 1931 a 1935, atuou com professor, como membro do corpo de intelectuais da Associação Brasileira de Educação e esteve entre os signatários do Manifesto de 1932. Lemme teve uma atuação marcante no campo educacional, permanecendo em evidência no cenário educacional brasileiro até o final de sua vida.

Conforme Viana Filho (1990), em sua administração, Anísio havia tentado implementar as ideias longamente discutidas no Manifesto. Observa-se que, para o educador, a reforma educacional fazia-se necessária e intransferível. Contudo, desde a divulgação do Manifesto, opositores ao programa dos educadores liberais não faltaram, principalmente, na esfera católica, liderada por Amoroso Lima. Opondo-se à centralização do ensino e às crescentes manifestações da camada religiosa na esfera educativa, as agitações em torno da permanência de Anísio na Diretoria de Instrução se animavam, gerando conturbadas manifestações opositoras ao educador.

Para dar continuidade à sua proposta como Diretor de Instrução do Rio de Janeiro, Teixeira considerava fundamental a criação de uma instituição que tivesse como objetivo possibilitar a formação dos quadros profissionais e, ao mesmo tempo, trouxesse o desenvolvimento às demais áreas da sociedade. Instituição que primasse pela ampla melhoria do ensino, sem deixar de atender aos problemas brasileiros e que priorizasse a formação da cultura, visando à busca pelo amplo desenvolvimento nacional (VIANA FILHO, 1989). Essa instituição consistia na universidade.

A partir disso, apoiado por intelectuais e militantes da luta em prol da Educação, Teixeira atentou-se para a oportunidade de propor a criação de uma instituição que fosse centro de investigações, ambiente de pesquisa e formação dos agentes e que atendesse às necessidades culturais nacionais (VIANA FILHO, 1989). Criada em abril de 1935, após o decreto municipal nº 5.513, durante a administração de Teixeira (1931-1935)³⁷, a Universidade do Distrito Federal tinha como objetivo se consistir em uma instituição experimental, reunindo valores modernos, mas preservando os valores tradicionais, com o intuito de adequar a nova instituição à realidade social e educacional brasileira (GERIBELLO, 1977).

De acordo com Teixeira (2001), a Universidade do Distrito Federal viria tornar possível a congregação entre a formação profissional e a formação de professores para o secundário e suprir a necessidade da formação de professores, consistindo em importante base para a difusão da cultura nacional. Tratou-se de uma instituição pensada nos moldes mais modernos de ensino, que visava implantar uma nova categorização da instituição no campo educacional. “[...] Na concepção de Anísio, a Universidade seria o ápice de um

³⁷ Durante o período em que esteve frente à Diretoria de Instrução do Rio de Janeiro, em 1934, Teixeira publicou a obra *Em marcha para a democracia*. A obra parte da experiência de Anísio Teixeira na sociedade norte-americana, mais precisamente, relacionada ao ensino e aos embates vivenciados no campo educacional. Em 1936, Teixeira lança a obra *Educação para a democracia*.

projeto integrado de educação a ser desenvolvido na capital da República, em que a educação superior estivesse em harmonia com os outros níveis de ensino” (FÁVERO, 2004, p. 150).

Seria a UDF a grande síntese do pensamento de Anísio Teixeira. Pode-se ousar afirmar que se tratou da tentativa mais enfática de materialização de sua concepção de universidade, em dado momento da história do campo educacional. A UDF consistiria na síntese da construção da concepção moderna de universidade do educador, apoiada, principalmente, nos ideais defendidos e propagados por Anísio durante suas atuações na esfera educativa brasileira.

Em pouco tempo, o entusiasmo gerado pela inauguração da Universidade do Distrito Federal deu lugar a movimentações suscitadas pelos acontecimentos políticos e sociais em oposição ao governo do então Presidente Getúlio Vargas, em 1935³⁸. Embora a Universidade do Distrito Federal tenha consistido, conforme Fávero (2000, p.49), em um importante “divisor de águas do período”, as ideias propostas na estruturação da Universidade do Distrito Federal não se sustentaram. A Instituição foi extinta em 1939, por meio do decreto federal nº 1063/39, passando a Faculdade de Filosofia e Letras a ser agregada à Universidade do Brasil³⁹.

Perseguido e pressionado pelos acontecimentos, Teixeira abandonou o cargo na Secretaria de Educação do Distrito Federal, após longa batalha travada contra os percalços que eram impostos em seu caminho. Seu engajamento em prol da nação e da educação democrática nacional, em detrimento das forças totalitárias em permanente ascensão no país, consistiu no ponto culminante para sua retirada do contexto administrativo brasileiro. “Difícilmente, Anísio conheceria a justiça. Inicialmente, passara do catolicismo ultramontano para o liberalismo, e o acusaram de americanizar a educação. Agora, acoimaram-no de comunista. Ele, que jamais fora marxista” (VIANA FILHO, 1990, p. 74).

A repercussão de tal acontecimento na trajetória de Anísio Teixeira o marcou profundamente. Preocupado com a problemática educacional e envolto em medidas reformistas na esfera educacional, o permanente embate que o seguia em sua trajetória como agente do campo educativo o fez afastar-se da colocação que havia construído no

³⁸ Em meados de 1935, Teixeira inicia a obra *Educação para a democracia*, publicada no ano de 1936. A obra versa sobre a Educação, em todos os seus níveis, além de consistir importante material sobre a escola nova e a educação democrática.

³⁹ Instituída por meio da Lei 452 de junho de 1937, a Universidade do Brasil apresentava como propósitos tornar-se um padrão universitário a ser seguido no país e promover a integração entre estudantes de diversas regiões do Brasil. Ver Fávero (2000).

campo educacional. A disputa o cansara. Não mais desejava alimentar a querela implícita no jogo de poder empreendido por agentes opostos, que, de ideológico, tornava-se cada vez mais uma disputa de contornos políticos.

Dessa forma, Teixeira ausentou-se do campo educacional e afastou-se da vida pública. Contudo, mesmo afastado de sua posição como diretor, ameaças não lhe faltaram, fazendo o educador não apenas se distanciar subitamente de sua carreira como educador, mas a deixar o Rio de Janeiro, onde já havia se estabelecido e marchar rumo a sua terra natal. Anísio recolheu-se por um longo período em sua vida privada, entre os anos de 1937 a 1945, período em que retornou a Salvador e iniciou um novo rumo em sua carreira, agora como homem de negócios. Passou a dedicar-se a assuntos ligados à exploração de minério, em expansão devido ao crescimento de sua procura ocasionado pela guerra que se instaurava⁴⁰. Embora não tivesse deixado de alimentar a tristeza e o descontentamento pelo fatídico rumo que tomara sua vida e, de certa maneira, de almejar, ainda que enquanto esperança futura, regressar a sua vida de leituras e inquietações, alimentada pelo contato ainda constante com seus amigos, Afrânio Peixoto e Monteiro Lobato.

Novamente, rompia-se um ciclo na vida de Anísio Teixeira, talvez de impactos ainda mais drásticos do que no processo de progressivo afastamento de sua formação jesuítica e incorporação de novas categorias formativas.

2.3. O retorno à vida pública

Com o término da Segunda Guerra e a crise que se abatera em seus negócios, Teixeira encontrava-se descontente com o rumo que havia tomado após seu longo afastamento do campo educacional. Toda essa insatisfação que tomara conta do educador é possivelmente identificada em carta datada de 26 de agosto de 1944, encaminhada ao seu amigo, Monteiro Lobato⁴¹: *“Estou, como deve ter visto pelo meu silêncio, mais morto do que vivo. Cansado no físico e “gloomy” no moral”*.

⁴⁰ A Segunda Guerra Mundial teve início no ano de 1939, com a invasão dos alemães à Polônia e terminou no ano de 1945 com a rendição da Itália e Alemanha.

⁴¹ Ver TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [Bahia]. 26 ago. 1944. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

Teixeira, já mais amadurecido pela conjuntura que o tomara por anos de exílio, demonstrava cada vez mais evidenciar o problema nacional como uma questão de formação. Não seria mais uma crise de ausência de ideias ou de concepções acerca dos problemas educacionais, mas de condições objetivas para construí-las. Só a Educação salvaria da ignorância. Não apenas preparar e formar a criança, mas a sociedade. Uma sociedade sem moralidades das ideias, sem preparação intelectual consistente seguiria como uma nação sem lógica, sem sentido ideológico em seu caminhar (VIANA FILHO, 1990).

Contudo, seu isolamento do campo educativo brasileiro tomou outro trajeto nos anos seguintes. Anísio, que havia construído um amplo capital social durante os anos de sua inserção no campo educacional, foi então convidado a ingressar na Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em meados de 1946. Nesse organismo internacional, Teixeira passaria a integrar um grupo do qual representaria o Brasil na elaboração de um parecer sobre a Educação. Auxiliaria o Órgão como Conselheiro para o Ensino Superior na elaboração de documentos que seriam utilizados na I Conferência promovida por esse organismo internacional. Entusiasmado com a esperança de retornar para o campo educacional, após permanecer cerca de sete anos ausente de suas atividades públicas no Brasil, Teixeira aceitou o convite feito por Julian Huxley e viajou a Londres e posteriormente a Paris (VIANA FILHO, 1989), buscando, segundo ele, não apenas o caminho da razão, mas a orientação de seus sonhos.

Ao tomar conhecimento do fato, seu amigo e companheiro de anos, Monteiro Lobato, tece um extenso desabafo sobre o retorno do amigo ao meio educacional⁴²:

Aqui me chegou a notícia da Meridional sobre o convite de Julian Huxley para que vás funcionar como matéria cinzenta num dos lobos cerebrais do mundo – e exultei! Vi confirmada aquela minha dedicatória, que foi suprimida pelo medo de Otales, na qual eu dizia que você não cabia no Brasil. Huxley viu isso e te mudou do país excessivamente pequeno para o talvez único que convem. Que país pode convir a você, Anísio, senão esse país ideal da Unitet Nations Educational & Cultural Organization? A grande coisa deste mundo moderno, Anísio, é que ha o padre Olimpio e ha também Julian Huxley. Diz a notícia que V. se prepara para seguir para Londres, e eu apresso-me a mandar esta, voando, para a mim Bahia, na esperança de que ainda te alcance. Os verdadeiros valores que o Brasil possui se vêem na contingência de emigrar para que possam realizar seu destino de valores humanos, já que em nossa triste terra o padre e seu capanga o Soldado lhes proibem qualquer forma de realização. O fato de

⁴² Ver TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [Buenos Aires]. 12 ago. 1946. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

Anísio Teixeira ter ficado anos no Brasil parado, afastado da ação pública, lá forçado a empregar seu gênio numa função de comércio, coisa do alcance de qualquer galego, foi o que mais me deu a medida do “fracasso” que somos como povo ou país – espetáculo tão triste que me levou, na velhice, com todos os meus cabelos brancos, a mudar de terra; a fugir para não presenciar uma decomposição progressiva e irremissível. Mas agora me sinto contente, ao ver que Anísio “foi chamado a servir” não à pátria chica que não o quer, mas à humanidade. E radiante de alegria, aqui das margens do Prata eu te abraço radiante. Nunca me conformei com o ostracismo da tua inteligência, e pois exulto de vê-la reconhecida e chamada – e por quem, por Julian, esse atual Gran Senôr da dinastia da inteligência dos Huxleys (TEIXEIRA, CPDOC/ FGV 1928.06.22. 1946).

Após permanecer cerca de sete meses em sua missão na UNESCO, o entusiasmo de Anísio sofre um abalo. Logo depois do início da Guerra Fria⁴³, começaram as dificuldades em sua jornada. De acordo com a exposição do próprio Anísio para Lobato, entre os problemas que se colocavam, estavam as implicações da consolidação do Órgão: “[...] Com sete meses de vida marital, andava triste e desconsolado. Nada me fazia crer na Unesco dos nossos sonhos”. E prossegue: [...] “A Unesco é, ao mesmo tempo, uma obra tardia e uma obra prematura”⁴⁴. No decorrer da carta, nota-se que, além das implicações estruturais e de ordem diretiva, as familiares e econômicas, de certo modo, também implicavam dúvidas de Teixeira frente à sua permanência na UNESCO.

Essa Organização representava para Anísio o ideal pleno de uma convicção na transformação da Educação. Ao vê-la engessada, o desânimo passou a tomar conta do intelectual.

A Unesco está a constituir-se definitivamente. Os meus companheiros insistiram porque ficasse. O Huxley declarou-me que desejava muito conservar-me e sua carta acabou o trabalho. Deixo uma vida privada que começava a ser interessante e vou ser funcionário intelectual do que V. chama o cérebro do mundo. Serei um pouco Office-boy desse cérebro se ele chegar a ser mesmo cérebro. A minha posição na Unesco é de conselheiro com o ordenado de app. 2000 libras. Isto, na França, reduz-se a 80000 frs. Por mês, o que é muito pouco. Com o câmbio artificial da França sofro uma redução de 50% no meu salário. No Brasil, vendendo minhas máquinas teria muito mais. Pouco importa. Não quero decepcionar os que acreditam em mim e não quero também me decepcionar. Somos, de um modo ou de outro, homens públicos e o nosso

⁴³ A Guerra Fria, iniciada após o final da Segunda Guerra Mundial, representou o embate entre Estados Unidos e União Soviética. O embate consistiu em uma disputa ideológica de caráter econômico, político e social entre as duas grandes potências.

⁴⁴ Ver TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. S.l.: 29 jan. 1947. **FGV/CPDOC**. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

dever é “s’engager”. “Je m’engage”... (TEIXEIRA, CPDOC/ FGV 1928.06.22, 1947).

Em 1947, Teixeira decidiu voltar ao Brasil. “Em N.Y. puz os pés em terra [...] cinco “paralelepipedos” o amarravam ao chão. A mulher e quatro filhos. E tôdas as decisões ruíram. Telegrafei à Unesco que considerava minha volta impossível e estou esperando a...reação”⁴⁵. Teixeira retornou ao Brasil, movido por problemas familiares, e retomou suas atividades ligadas à exploração de minério (NUNES, 2001).

Em um curto período após seu regresso ao país, Teixeira assumiu as atribuições de “Secretário da Educação e Saúde, na Bahia, de 1947 a 1951”, a convite do então governador, Otávio Mangabeira (AZEVEDO, 1960, p.72), cargo que ocupou até o fim do governo deste. Teixeira assumiu a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia e com ela as deficiências relacionadas à qualidade e à oferta do ensino no Estado.

Propenso a direcionar-se às questões sociais, a problemática implícita na necessidade de uma construção educacional sólida fora constante em seu posicionamento. O Brasil, que vivera em pleno desenvolvimento de suas bases econômicas e urbanização, graças aos imperativos da industrialização, ainda enfrentava a dificuldade de consolidação de um sistema social da mesma magnitude do progresso material que vinha conquistando.

O contexto brasileiro, em meados da década de 40 do século XX, esteve conturbado pela saída de Getúlio Vargas do poder e a eleição de Eurico Gaspar Dutra para a presidência. Na esfera mundial, o período representou um cenário caracterizado pela proeminência de regimes ditatoriais, expressos pela influência do nazismo na Alemanha e do fascismo na Itália. No aspecto econômico, iniciava-se no Brasil um forte investimento na busca por captação de financiamentos externos, sustentado na necessidade de crescimento e expansão da industrialização brasileira.

Nesse cenário, a preocupação constante em preparar os quadros docentes que formariam as bases da educação nacional impulsionou o educador a engajar-se na promoção do amplo desenvolvimento e fomento frente à Secretaria. De acordo com Lima (1978, p.143), “[...] a educação descera a níveis tão baixos que o Estado passou a figurar, em 1946, no penúltimo lugar entre todos, inclusive Territórios, média de 33 alunos por mil habitantes [...]”, dados que comprovavam o descaso com a Educação. Preocupado em

⁴⁵ Ver TEIXEIRA, Anísio. Carta de Anísio Teixeira para Monteiro Lobato. [New York] 13 fev. 1947. FGV/CPDOC. Arquivo Anísio Teixeira. AT t 1928.06.22.

reverter a situação calamitosa em que se encontrava a Bahia, que conforme Lima (1978), alcançava um *déficit* de cerca de 73% no número de alunos matriculados, Teixeira buscou reverter estes dados.

Para isso, na direção da Secretaria de Educação, preservou seu engajamento em prol da Educação e defendeu a ação do Conselho Estadual de Cultura e Educação. Investiu na consolidação de instituições de ensino e no planejamento de instituições que contemplassem a promoção da Educação no Estado. Buscou “retirar a educação dos vaivéns do partidarismo, das improvisações da descontinuidade, colocando-a num plano mais isento e mais objetivo do tratamento administrativo” (LIMA, 1978, p. 145).

Anísio, que após pouco mais de um ano frente à Secretariada da Bahia, observara poucas mudanças efetivas no ensino, recebeu novamente um convite para regressar à UNESCO. O educador ficou tentado, devido, principalmente, à ausência de condições de trabalho, marcada pela carência de condições materiais, políticas e sociais para empreender uma verdadeira renovação educacional que sonhara para o Brasil. Por insistência de Mangabeira, que assim como Anísio lutara pela Educação do país, Anísio resolveu ficar. Novamente, observa-se o espírito reformador de Anísio e sua devoção pela luta por uma reforma educacional nacional se sobressaírem diante de suas escolhas e vontade pessoal.

Ao permanecer no Brasil, acabou por garantir a possibilidade de idealizar o Centro Educacional Primário, que acabou por tornar-se a Escola Parque.

Depressa, porém, surgiram as dificuldades. Primeiro, as financeiras, depois, as políticas e, por fim, as de pessoal. Diante dos tropeços e ante a insistência da Unesco para voltar a trabalhar ali, resolvi retornar ao trabalho internacional da educação. O governador, entretanto, insistiu em que ficasse, ainda quando não se pudesse levar avante o plano estabelecido. Prometia dar-me recursos para iniciar certas etapas preliminares e começar algumas escolas de demonstração para o plano projetado, em nível primário e médio. Acabei por atendê-lo e daí nasceu a prioridade para o projeto do primeiro Centro Educacional Primário, que veio a ter o nome do grande educador baiano Carneiro Ribeiro, e para outros projetos em todo o Estado. A administração transcorreu, de então por diante, com a redução inevitável dos programas de ação e os pequenos e modestos êxitos, o que foi possível graças ao devotamento e exemplar espírito público do governador (TEIXEIRA, 1967c).

Os Centros Regionais de Educação, por implicações referentes ao apoio do Ministério da Educação, tiveram sua consolidação no cenário nacional comprometida. Contudo, apenas o Centro Carneiro Ribeiro chegou a se efetivar, após longos anos de

planejamento e construção⁴⁶. O Centro tinha como objetivo ofertar uma Educação de qualidade, de tempo integral, com professores preparados, ambiente adequado às necessidades dos filhos de trabalhadores. Mesmo com custo baixo, buscava ofertar aos alunos uma formação para além do ensino parcial⁴⁷. Assim, os centros, de acordo com Tavares (1960), consistiam em instituições destinadas ao ensino secundário, profissional e normal. Na capital, aqueles eram basicamente compostos por escola-classe e escola-parque e atendiam a uma necessidade que se consolidava pela ausência de um plano investigativo dos problemas identificados na prática escolar.

Conforme Lima (1978), os centros tinham como objetivo melhorar a qualidade e a oferta do ensino primário e secundário no país. Plano tal almejado por Anísio, que defendia uma educação democrática e de qualidade. Seria a formação nesses centros semelhante a uma verdadeira universidade, uma universidade infantil: “[...] é a harmonização da escola primária completa com a iniciação para as atividades artísticas e profissionais. A escola para o artesanato”, salientou Viana Filho (1990, p. 124).

Nesse cenário, reconheceu Anísio que a idealização implícita na elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, por sua carga ideológica e transformadora, havia se deturpado no percorrer da história. Necessitava-se, nesse novo cenário que se criara, de um verdadeiro planejamento, que fosse concreto e que buscasse se atentar para os novos caminhos pelos quais a Educação havia se encaminhado, salientou Anísio.

Eram outros tempos e Anísio se deparava com uma realidade distinta da que havia deixado no Rio de Janeiro, quando se viu obrigado a retirar-se, em 1936. Nem o cenário, nem os amigos faziam jus àqueles antigos tempos. O tempo havia passado depressa e com ele levado não apenas muitas das expectativas de Anísio acerca da transformação e mudança da Educação, como levava alguns de seus grandes amigos, como Lobato e Venâncio.

⁴⁶ O centro Carneiro Ribeiro, que teve como diretora a irmã de Anísio Teixeira, Carmem Spínola Teixeira, devido a implicações de financiamento, só foi concluído em 1962. De acordo com Lima (1978, p.149), era composto por três escolas de séries iniciais e pela Escola Parque, dividido em: área específica para o trabalho; área de socialização; setor de Educação Física; biblioteca; complexo administrativo; teatro e setor artístico.

⁴⁷ Conforme Lima (1978, p.151), o Centro deveria “[...] Reintegrar a escola primária em seu dia letivo completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, hábitos, atitudes, aspirações, preparando a criança para a civilização técnica e industrial de nosso tempo, civilização difícil e, de modo especial, porque está em mutação permanente”.

Em 1951, Anísio Teixeira foi convidado pelo então Ministro da Educação, Ernesto Simões Filho⁴⁸, para assumir a Secretária Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), atual Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Médio, em comissão instituída em 11 de julho de 1951, a partir do decreto nº 29.471 (LIMA, 1978). Nesse caso, a função de Teixeira, conforme Lima (1978, p. 155), consistia em atentar-se ao aperfeiçoamento dos professores universitários, na concessão de bolsas e atender às demandas de documentação e pesquisas. Também, a Comissão objetivou propiciar a formação especializada para os profissionais com ensino superior, com o intuito de atenderem à demanda por estes profissionais nas instituições brasileiras.

Nota-se, portanto, em análise da estrutura educacional da época, que, durante a administração de Anísio Teixeira frente à CAPES, houve considerável aumento no incentivo à pesquisa e na capacitação e preparação dos profissionais da Educação.

Era a CAPES instrumento, inédito entre nós, de formação cultural e profissional que, até 1961, funcionou como campanha extraordinária do Ministério, administrativamente ligada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Centrava suas atividades no aperfeiçoamento do pessoal docente universitário, ao qual proporcionava bolsas no país e no estrangeiro, no treinamento em centro de pós-graduação, em projetos de levantamentos, estudos, pesquisas e documentação [...] (LIMA, 1978, p.155).

Um ano após sua nomeação frente à Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES), Anísio Teixeira foi indicado pelo então Presidente, Getúlio Vargas, para assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), após a morte do Diretor, Murilo Braga (PINHO, 1960). De acordo com Lima (1978), Teixeira objetivou, frente ao órgão, constituir as condições sociais indispensáveis para a construção permanente de um sistema educacional brasileiro. O propósito do educador era possibilitar, frente à direção do Instituto, “uma tomada de consciência na marcha da expansão educacional brasileira” (LIMA, 1978, p.158).

Destarte, Teixeira, atento ao problema social brasileiro, demonstrava-se interessado em promover, frente ao INEP, conforme Geribello (1977, p. 96), “[...] a missão de dar à política educacional do MEC a base de estudos e pesquisas, necessária a um realismo operante de meios e a uma finalidade esclarecida”. À frente da Diretoria do Instituto

⁴⁸ Ernesto Simões Filho convidou Anísio Teixeira a dirigir a Secretaria Geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior, após ter-lhe negado assumir o Departamento de Educação do Ministério.

Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Teixeira dirigiu a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos⁴⁹, fundada por Lourenço Filho⁵⁰, no ano de 1944⁵¹, que tinha como objetivo de sua criação promover a publicação de obras que tratassem mais amplamente sobre temas relacionados ao setor educacional.

Então, no ano de 1955, Teixeira promoveu a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacional, (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRBE). Estes consistiram em estabelecimentos organizados com o intuito de possibilitar o acompanhamento da Educação a partir da realidade apresentada no exercício cotidiano das instituições escolares (LIMA, 1978). Os Centros se espalharam por diversas regiões do país sob a direção de expressivos nomes da intelectualidade brasileira⁵².

Ao buscar o desenvolvimento das bases educativas, Teixeira propôs, ainda em sua gestão, ações para o amplo desenvolvimento do INEP. Fez parte de sua proposta a criação de duas Campanhas de Educação. Conforme Geribello (1977, p. 96), eram elas: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino, CALDEME, e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar, CILEME.

Quando da instalação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Anísio, pondo em movimento sua poderosa máquina de pensar e de agir, reuniu os órgãos de pesquisa e estudos do INEP, a CILEME e a CALDEME, e assim compôs as Divisões de Pesquisas Educacionais, Sociais, de Documentação e de Aperfeiçoamento do Magistério, criando modelos para os Centros Regionais que vieram a se instalar em São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, Pôrto Alegre e Recife (PINHO, 1960, p.187).

⁴⁹ Anísio Teixeira teve cerca de 70 artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre os anos de 1947 a 1989, artigos que versavam sobre os mais diversos temas debatidos e incorporados pelo educador em sua trajetória educacional.

⁵⁰ Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em São Paulo no ano de 1897 e faleceu em 1970, vitimado por problemas cardíacos. Durante sua trajetória como educador, esteve presente em momentos marcantes da consolidação do ensino brasileiro. Participou do movimento em favor da Escola Nova e auxiliou na elaboração do Manifesto. Tratou, durante seu engajamento na carreira educacional, de temas como a educação pré-primária, primária, educação infantil e demais níveis do ensino, como a formação dos profissionais da Educação. Além de professor, esteve à frente de diversos cargos da administração, como diretor do Departamento Nacional de Educação, em 1937, e como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, durante meados da década de 40 do século XX.

⁵¹ A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi criada e dirigida por Lourenço Filho, que esteve em sua direção até meados de 1946, quando Murilo Braga assumiu a direção do INEP. Em 1952 Anísio Teixeira passava a dirigir o INEP e a RBEP, permanecendo na direção até 1964 (GERIBELLO, 1977).

⁵² De acordo com Lima (1978, p. 160-161), os Centros Regionais se espalharam por diversas regiões do país, entre elas: Pernambuco, sob a direção de Gilberto Freyre; Bahia, dirigido por Luís Ribeiro de Sena e Carmen Spínola Teixeira; em São Paulo, coordenado por Fernando de Azevedo; Minas Gerais, primeiramente por Mario Casasanta e posteriormente por Abgar Renault; e Rio Grande do Sul, dirigido por Eloocho Ribeiro Kunz.

Ao retomar a análise da trajetória de Teixeira frente à CAPES e ao INEP, nota-se o importante papel atribuído ao educador mediante aos órgãos que se propôs a coordenar e a dirigir. Conforme Pinho (1960, p.188), a capacidade de organização de Anísio é algo que merece atenção: “[...] Um dia de trabalho de Anísio Teixeira entre CAPES, INEP, Faculdade de Filosofia, Instituto de Educação, o Centro, quando não os Centros nos Estados, é alguma coisa que só seus companheiros podem avaliar o que significa”.

Anísio demonstrara frente ao INEP e à CAPES, a idealização de uma estrutura educacional mais concreta e preparada para suprir a demanda cultural do país. Tal posicionamento torna-se evidente diante da luta constante e incansável e do engajamento com que Anísio lutara em defesa de seu ideal de Educação.

Porém, em 1958⁵³, após alguns anos como Secretário da CAPES e Diretor do INEP, Anísio Teixeira foi surpreendido por denúncia de seu envolvimento com o comunismo. Observa-se, nesse momento, que a disputa empreendida, ainda nos anos de 1930, permanecera acesa em seus opositores. A querela entre os defensores de um ensino privado, em detrimento ao posicionamento de Anísio, voltara ainda com mais força ao campo social e político. Enquanto partidários do movimento contrário a Anísio Teixeira opunham-se ao educador, por considerar suas ações fruto do engajamento de um intelectual que buscava tomar a Educação para si, em detrimento da oferta de um ensino privado, Teixeira, novamente, defendia-se das acusações. “O que defendo é uma forma independente de governar a educação”, salientava Anísio.

O educador foi acusado de propagar seu posicionamento em defesa da escola pública (LIMA, 1978, p.162) e de um provável envolvimento como agitador de uma movimentação em defesa da revolução socialista no país. A denúncia, encaminhada por meio de um memorial, foi elaborada pelo então Arcebispo de Porto Alegre, D. Vicente Scherer, e demais bispos do Rio Grande do Sul. O documento alegava que, da parte de Anísio, havia um posicionamento favorável à propagação dos valores socialistas e o desejo de inspirar o povo brasileiro com base nesses valores (SCHERER, 1958).

Solicitando uma atenção ao papel de Anísio Teixeira, o memorial reiterava o pedido de afastamento daquele, conforme segue:

O povo brasileiro, na verdade, não quer que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma

⁵³ A então Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se une, por meio do decreto 38.460, em 28 de dezembro de 1955, ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

República Socialista. Que o queiram, e proclamem êsse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República (SCHERER, 1958).

Em resposta ao memorial, Teixeira divulgou, em abril de 1958, uma nota à imprensa, na qual respondia ao memorial elaborado por D. Scherer. Conforme o documento escrito por Anísio, o posicionamento de D. Scherer não apenas tecia uma interpretação equivocada do pensamento daquele, como acabava por deturpar a doutrina educacional da Igreja (1958). Acabando por elencar, de forma clara, o que por ele, Anísio, era empreendido e combatido⁵⁴.

1. Sou a favor de uma escola primária organizada e séria, com seis anos de estudo nas áreas urbanas e quatro na zona rural, destinada à formação básica e comum do povo brasileiro.
2. Sou a favor de uma escola média que continue em nível mais alto, o espírito de educação comum da escola primária, mais preparatória para a vida do que simplesmente propedêutica aos estudos superiores, organizada em torno de um currículo mais simples e verdadeiramente brasileiro, em que a língua nacional, a civilização nacional e a ciência sejam os verdadeiros instrumentos de cultura do aluno.
3. A meu ver, os recursos - sàbiamente assegurados pela Constituição à educação - devem ser aplicados como algo de sagrado e à luz de dois critérios básicos: primeiro o de assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental de educação gratuita, isto é, a escola primária; segundo sòmente custear com recursos públicos a educação pós-primária de alunos escolhidos em livre competição, a fim de que a favor da educação gratuita não se faça meio de manter os privilégios, mas de premiar o esforço e a inteligência dos melhores.
4. Sou a favor de uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e aparelhe para as tarefas materiais e morais do fortalecimento e construção da civilização brasileira (TEIXEIRA, 1958, p. 140-141).

Logo após o pronunciamento de sua demissão dos cargos que ocupava, houve um grande movimento de apoio à sua permanência frente à CAPES e ao INEP. As manifestações foram lideradas por diversos profissionais e setores da sociedade que demonstravam também o repúdio diante da opressão que se exercia sobre a liberdade de pensamento. Diante de tantas manifestações, o então Presidente, Juscelino Kubitschek, decidiu manter Anísio Teixeira frente aos órgãos aos quais este respondia.

⁵⁴ Ver: TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. *Educação e Ciências Sociais*. v.3, n.8, 1958. p.139-141.

Manifestos de centenas de professores, moções firmadas por dezenas de instituições das mais prestigiosas, abaixo-assinados de cientistas do maior renome, escritores e intelectuais nacionais e mais representativos, inclusive católicos, foram endereçados à imprensa e ao governo. Por dezenas se contaram os atos públicos de solidariedade, como o do Conselho Universitário da Universidade do Brasil e da Universidade da Bahia. Partiram das Congregações de mais de uma dezena de estabelecimentos de ensino superior, de órgãos dirigentes de diversos institutos nacionais e regionais de ensino e pesquisa, de Câmaras de Vereadores, de Assembléias Legislativas, da Associação Brasileira de Educação, da Associação Brasileira de Escritores, da União Brasileira de Bibliotecários, da União Nacional de Estudantes, de quatro Congressos de educação reunidos no período, de parlamentares, impressionante o número de manifestações (LIMA, 1978, p. 165).

Tal debate foi incitado novamente pela elaboração de um manifesto, o Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados. Diante da constatação do efeito ineficaz do documento em 1932, em 1959 os educadores novamente elaboraram um Manifesto, dessa vez sem a forte presença do caráter pedagógico na estrutura do documento, no qual evidenciaram a forma negligenciada como a educação brasileira era tratada, reafirmando a necessidade de ações em defesa da Educação e em protesto à precariedade do ensino (SAVIANI, 2007). Fernando de Azevedo, um dos 12 membros que assinaram o Manifesto de 1932, em 1º de julho de 1959 publicou, simultaneamente, em O Estado de São Paulo e no Diário do Congresso Nacional, o Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados. O Documento marcou uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, com o apoio também de educadores da nova geração.

Mudara-se o contexto do Documento, mas a batalha defendida no Manifesto de 1959, que contou, novamente, com a colaboração de Anísio Teixeira, permanecia a mesma, a luta pela qualidade da Educação. Aspecto, também, marcado pela disputa entre os defensores da escola pública e aqueles que defendiam a escola particular.

A somatória de acontecimentos não apenas desanimava Anísio, mas tornava sua luta pela construção educacional um processo tumultuado e desgastante. Não apenas a constante necessidade de se afirmar no campo educacional o desanimava, a forma como a reforma educacional era tratada e, a cada dia, postergada, como mero aspecto a influir no espaço social, evidenciava quão difícil era pensar a educação nacional no Brasil.

Juntamente com seu amigo, Darcy Ribeiro, que guardava enorme estima desde os tempos de convívio com Anísio no Centro de Pesquisas, o educador fora incumbido de trabalhar em parceria com Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos no projeto de construção de uma universidade na capital do país. Mais precisamente em 21 de abril de 1960, Teixeira,

juntamente com Darcy Ribeiro⁵⁵, engajou-se na criação da Universidade de Brasília (UnB). Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro passaram, a partir daí, a consolidar o desejo de organizar uma instituição de ensino superior que congregasse as necessidades da nação e que reunisse a formação profissional e a científica.

A Universidade, erguida como um sonho pelo educador baiano e vislumbrada como tal por todos aqueles que acreditavam na renovação nacional pela universidade, inseria-se na comunidade intelectual brasileira como promessa de enriquecer a cultura da nação.

Em vista das conturbações do contexto, haja vista a oposição e receio político quanto à criação da universidade, justificados no fato de esta aglomerar jovens e trabalhadores em um mesmo espaço, cresciam-se as discussões e previsões em torno da universidade. Anísio almejava para a capital uma universidade pós-graduada, que ofertasse apenas o ensino pós-graduado. Vencido por Darcy Ribeiro, a Universidade de Brasília firmou-se, ofertando também o ensino graduado. “Cumprida, portanto, fazê-la a melhor possível, e Anísio voltou ao sonho de 1935” (VIANA FILHO, 1990, p. 163).

Não fui, de início, entusiasta de uma Universidade em Brasília. Fundamentalmente contrário à idéia de Metrópole, nunca achei que a Capital de uma República devesse necessariamente possuir uma Universidade. Brasília deveria ser apenas a sede do governo. Vi, porém, transformada em lei, durante o último ano, o projeto de criação de nada menos de onze Universidades! Diante disto, logo percebi que, mais dia menos dia, Brasília teria a sua Universidade e, a tê-la, que a tivesse certa: aderi, então, à idéia de Darcy Ribeiro e, não só à idéia, ao plano Darcy Ribeiro. Esse plano é uma exata correção dos defeitos mais graves de que sofrem as universidades brasileiras em sua mistura de anacronismo e deformações congênitas (TEIXEIRA et al, 1961b, p. 259).

A esfera católica sugeriu então que se criasse, concomitante com a UnB, uma Universidade Católica, como fora feito nos Estados Unidos. Criou-se, assim, um embate nos setores políticos e sociais. Novamente a Igreja havia se colocado à frente de seus planos, salientou Anísio. O acordo acabou firmado em torno da criação de um Instituto de Teologia, que formaria teólogos de vertente católica.

⁵⁵ Darcy Ribeiro nasceu em Minas Gerais no ano de 1922. Formado em Antropologia, dedicou-se, além dos temas específicos de sua formação, ao ensino primário e superior brasileiro, contribuindo, principalmente, com a consolidação do ensino superior, por meio de suas obras e o engajamento diante da criação da Universidade de Brasília, ao lado de Anísio Teixeira. No contexto social brasileiro, envolveu-se com a vida política, elegendo-se vice-governador e senador após a década de 50 do século XX.

Pouco tempo depois de criada a Universidade de Brasília, Anísio Teixeira assumiu o posto de reitor da Instituição⁵⁶. A UnB, criada nos moldes da deposta UDF, apresentava-se no plano social com o intuito de constituir-se como modelo organizativo de uma universidade nova e moderna. Instituída por meio da Lei nº 3.998, em 15 de dezembro de 1961, pautou sua organização na seguridade dos princípios de democratização e gratuidade do ensino (PÔRTO JR, 2001). A Instituição passou a funcionar efetivamente em 1962, congregando em sua formação as aspirações de diversos nomes de expressão, que congregaram seus ideais em prol da transformação da instituição universitária no Brasil.

Assim como acontecera com a UDF em 1938, pouco tempo após sua inauguração, a UnB viu-se obrigada a fechar suas portas. Teixeira foi afastado de seu cargo como reitor e viu-se obrigado, de forma abrupta, a afastar-se de suas atribuições na Instituição, para cuja construção havia contribuído.

Mais uma vez, rompia-se um ciclo na vida desse educador. Era vencido pelos dilemas impostos no campo de disputas político e ideológico. Pela segunda vez observara seu sonho, o de criação de uma alta instituição de cultura para o país, desmanchar-se diante das duras e inquietas imposições. Igualmente Teixeira se afastara e deixara para trás seus ideais de construção de uma instituição plena e renovada. “Ficava, porém, a cicatriz. Novamente ele sentira quanto era penoso contrariar interesses para servir ao País. Era difícil aprimorar a Universidade pública”, salientou Viana Filho (1990, p. 167).

Aposentado, não se afastou totalmente de suas atribuições de intelectual e nome expressivo da conjuntura educacional brasileira. Retornou para os EUA, que tanto contribuíram para sua formação e construção de sua matriz de pensamento, e passou ali a lecionar em instituições universitárias até meados de 1966⁵⁷.

Por mais que Anísio quisesse permanecer no Brasil, viu-se obrigado a retirar-se e manter-se em exílio. Seu novo afastamento das questões educacionais do Brasil foi logo suprido pelos inúmeros convites que recebera para lecionar na América do Norte, onde era reconhecido como um grande nome da intelectualidade nacional. Anísio admirou por muito tempo a sociedade norte-americana, cenário que o ajudou a construir sua concepção educacional e a ver a Educação e os problemas educacionais com outros olhos. Realidade que para Anísio o ajudara a repensar a transformação brasileira, por meio da Educação. A América o respeitara e o educador respeitara a América, diante todos os seus percalços.

⁵⁶ Anísio assumiu a reitoria, em 1963, após a saída de Darcy Ribeiro do cargo que ocupara como reitor, para assumir a direção do Ministério da Educação e Cultura.

⁵⁷ São elas: *Columbia University*, *Teacher's College* e Universidade da Califórnia.

Ao regressar ao Brasil, Teixeira permaneceu ligado ao Conselho Federal de Educação, além de auxiliar na estruturação do Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), da Fundação Getúlio Vargas, instituição responsável por um dos mais conceituados cursos de pós-graduação em Educação do Brasil. (TEIXEIRA, 1999). Nessa mesma época, de acordo com NUNES (2000), o educador passou a editar e a publicar algumas de suas obras, como o livro *Pequena introdução à filosofia da educação*⁵⁸ e *Educação é um direito*⁵⁹, no ano de 1967, e *Educação e o mundo moderno*⁶⁰, em 1969.

Pouco tempo depois, em 1971, Anísio Teixeira aceitou se candidatar à Academia Brasileira de Letras, no entanto, um trágico acidente interrompeu os planos do educador. Após um misterioso desaparecimento, Anísio Teixeira foi encontrado morto no poço de um elevador na cidade do Rio de Janeiro. Uma morte misteriosa e que permanece sem explicações.

Embora a participação de Anísio Teixeira no cenário educacional tenha se encerrado de forma abrupta, a trajetória social do educador, enquanto intelectual e administrador, se constituiu com base no engajamento em defesa da Educação. A morte caiu como uma surpresa para todos. O educador, que sempre fora saudável, permanecia direcionado em seus estudos e trabalho. Sua morte representava outra ruptura para o país, que perdia um dos grandes nomes da intelectualidade nacional, atento e obstinado em discutir as questões educacionais. Necessitava-se aprender a viver sem Anísio.

2.4. Matriz do pensamento anisiano: o ideário democrático de Educação

O ideário que permeia a ação de Anísio Teixeira no campo educacional brasileiro está marcado, sobretudo, por seu engajamento em favor do desenvolvimento das bases econômicas, culturais e sociais da nação. As estratégias empregadas em sua inserção no

⁵⁸ Anísio Teixeira pauta, nesse livro, os fundamentos da teoria da Educação com base na experiência do movimento de reconstrução educacional do seu tempo.

⁵⁹ A obra, de acordo com Nunes (prefácio da obra 1996), apresenta alguns pontos acerca do funcionamento educacional: a valorização da unidade escolar, com a participação da União, Estados e Municípios; a valorização do professor para fortalecer essa unidade; a população escolarizável como base para o financiamento da educação pública, pautado no conceito custo-aluno/ano; e a integração da unidade escolar com a sociedade, por meio da gestão democrática.

⁶⁰ A obra consiste em um apanhado de ensaios, conferências, congressos e reuniões, escritos pelo educador entre os anos de 1953 a 1964 e publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Trata-se de apreciações sobre temas relevantes do contexto social da época, que deixam transparecer fortes características pessoais do educador.

campo educativo são comumente identificadas nos depoimentos intelectuais de sua geração enquanto parte de valores implícitos no processo de transformação dos valores sociais de uma época. Nesse sentido, os valores simbólicos implícitos nos discursos de seus contemporâneos contribuem para uma possibilidade interpretativa de sua ação no campo educacional e consistem em um bom demonstrativo para a análise de sua expressividade nesse campo⁶¹.

Nas palavras de Fernando de Azevedo (1960), contemporâneo e amigo de Anísio Teixeira, este educador era, sobretudo, um pensador. Intelectual de uma formação que lhe rendeu o amor pela cultura, o pensamento lógico e o saber rigorosamente lapidado.

O que êle é, antes de tudo, é um pensador; é realmente, o de pensar e debater, o ofício a que se dedicou, e, quando um indivíduo dispõe, para exercê-lo, da destreza de espírito, rapidez de raciocínio e capacidade de comunicação, que Anísio Teixeira possui, não surpreende o poder prestigioso que o acompanha, como uma sombra, por tôda parte. Em cada um de nós as qualidades (e os defeitos, entram por igual na composição da personalidade) combinam-se e se hierarquizam sob o império de uma que prepondera a tôdas as outras com fôrça bastante para governá-las. Em Anísio, a que predomina e constitui o núcleo em torno do qual se agrupam e giram, como satélites, as demais, é a inteligência. Lucidez; agilidade dialética que se desenvolve às vezes às expensas da firmeza objetiva; aptidão especial no encadeamento lógico das idéias; coragem em aceitar as conclusões ainda as mais audaciosas a que o conduza o raciocínio, - e daí o poder, não raramente explosivo, do seu pensamento, - eis o que define e marca o tipo dessa inteligência que, quando não persuade, seduz e a muitos põe em sobressaltos. Êle tem a consciência de sua clareza e velocidade de pensamento e, por vêzes, parece mesmo entreter-se em exercícios de virtuosidade, menos para armar ao efeito do que pela alegria de uma constante aventura intelectual (AZEVEDO, 1960, p. 77).

Para Péricles Madureira de Pinho⁶², Anísio era mais que um homem de ação, era “pensador, filósofo, reformador educacional, professor, administrador, animador de idéias” (PINHO, 1960, p. 167). Como administrador, Anísio Teixeira, nas palavras de Juracy Silveira⁶³, configurava-se assim:

⁶¹ Embora a produção intelectual dos contemporâneos de Teixeira represente uma bibliografia fundamental para o entendimento de sua trajetória social, é preciso salientar que tais depoimentos não representam verdade implícita, já que estão carregados de impressões pessoais e interpretativas que necessitam ser ponderadas.

⁶² Péricles de Madureira Pinho nasceu em Salvador, Bahia, no ano de 1908 e faleceu em 1978, na cidade do Rio de Janeiro. Formado em Direito, auxiliou Anísio Teixeira na criação do Centro de Documentação Pedagógica e na criação do CBPE.

⁶³ Juracy Silveira nasceu em São Fidelis, no Rio de Janeiro, em 1898 e faleceu em 1991. Sua formação e atuação no campo educacional brasileiro estiveram marcadas pela luta empreendida na busca por sua

Por tôdas as realizações e iniciativas levadas a efeito em quatro anos apenas de administração, e, sobretudo, pela permanência, nesses trinta anos, do pensamento educacional de Anísio Teixeira, é de concluir-se que longe de ser aquêle administrador sonhador, de planos românticos, de idéias inatingíveis, na opinião dos reacionários de todos os tempos, êle foi e é um administrador realista e empreendedor, com as pés fortemente apoiados na realidade educacional brasileira mas igualmente dotado de asas poderosas que lhe permitem, em vôos altos e amplos, seguir a rota traçada pelo seu idealismo e convicções, num constante e deliberado esforço para que o Brasil alcance pela educação e sòmente por ela, as transformações necessárias ao progresso e bem estar de seu povo (SILVEIRA, 1960, p. 209).

Na concepção de seu colega, Jayme Abreu⁶⁴, Teixeira, como educador, demonstrava ser um agente de fala precisa, que, ao dissertar sobre a realidade educacional, produziu uma vasta categorização desse campo, não chegando a ser necessariamente compreendido em sua totalidade e expressividade intelectual.

Homem que, na linha instrumentalista, jamais se compôs com a palavra senão como instrumento preciso de idéias, inteiramente ao arrepio de uma certa eloquência de puro esteticismo verbalista formal; que não se encontrou jamais nas estratificações e estamentações de aristocratismos sociais fechados tendo a educação como instrumento, por estas e por outras maneiras de ser, Anísio Teixeira e seu programa educacional foram algo, a êsse tempo, mais para serem escutados e admirados platonicamente, do que para serem compreendidos, aceitos, incorporados e praticados (ABREU, 1960, p.38).

Nas palavras de Hermes Lima⁶⁵, também contemporâneo e presente durante o engajamento intelectual de Teixeira, o educador baiano “dominava uma qualidade mestra: sabia pensar e sabia fazer” (LIMA, 1978, p. 210). Qualidades que o levaram ao gosto pelas

inserção no campo educacional. Exerceu por período restrito o cargo de superintendente de educação elementar, em 1941 e, em 1942, foi nomeada Chefe do Distrito Educacional. Foi a primeira mulher a dirigir o Departamento de Educação Primária do Distrito Federal. Convidada por Anísio Teixeira, chefiou os cursos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, acumulando vasta experiência e esteve, também, entre os nomes que subscreveram o Manifesto de 1959.

⁶⁴ Jayme de Abreu nasceu em Salvador no ano de 1909 e faleceu em 1973, no Rio de Janeiro. Médico de formação, exerceu o cargo de Inspetor Federal do Ministério da Educação e Saúde para o ensino secundário, envolvendo-se com a problemática educacional de sua época. Aproximou-se de Teixeira durante a gestão deste na Secretaria de Educação do Estado, como técnico, no ano de 1942 e passou a seu assessor no ano de 1947, atuando ao seu lado também na gestão do INEP, participando do projeto de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais, além de participar de outras importantes funções assumidas na esfera educacional e social brasileira.

⁶⁵ Hermes Lima nasceu em 1902 na Bahia e faleceu em 1978 no Rio de Janeiro. Formado em Direito, exerceu o cargo de deputado. Foi diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, após lecionar na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Envolvido no meio político, Hermes Lima foi nomeado primeiro-ministro pelo então Presidente João Goulart. Amigo de Anísio Teixeira, a quem dedicou reconstruir a trajetória, Hermes Lima esteve ao lado de Teixeira em algumas passagens de sua vida, trajetória marcada por seu envolvimento com a política, jornalismo, ensaísta e educador (MICELI, 1979).

análises e a busca pela execução de suas ideias. Conforme Geribello, (1977, p. 19), o fato que melhor definia a inteligência de Anísio era a aptidão de “descer ao real” e ao encadeamento lógico das ideias, pensar e planejar de acordo com a realidade por ele vivenciada e buscar, no estudo detalhado dos fatos, as possibilidades de intervenção e reforma.

Atento à sua expressividade na esfera social, Afrânio Coutinho ⁶⁶ (1960) intitula Teixeira como herdeiro de um espírito moderno, educador direcionado para os problemas reais que afligiam o desenvolvimento de um espírito democrático e progressista, sempre ligado aos fatos de sua época e atento às premissas futuras. Destaca o educador como herdeiro de uma mente ativa, pela qual buscava construir e consolidar em solo nacional os princípios para uma sociedade mais avançada⁶⁷, que englobasse a formação integral dos agentes.

No tocante à análise do engajamento de Teixeira no campo educacional, a Educação é retratada, em todos os níveis do sistema educacional, enquanto processo constitutivo do desenvolvimento de uma nação. No plano que permeia seu ideário educacional, a Educação é compreendida envolta em uma série de condicionantes políticos econômicos e sociais.

Ao refletir sobre os pressupostos da conjuntura de cada momento da trajetória social de Anísio Teixeira, pode-se afirmar que, de acordo com o *ethos* anisiano, a Educação “corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori” (TEIXEIRA, 1968, p. 69-70). Assim, o processo educativo, em seus diversos níveis de ensino, consiste no principal meio responsável pelo desenvolvimento. Destarte, é preciso que a Educação seja ministrada conforme as necessidades imanentes que se impõem na sociedade. De outra forma, aquela não constitui um meio para servir e formar o agente para as necessidades de seu tempo (LIMA, 1960).

⁶⁶ Afrânio Coutinho nasceu em Salvador, Bahia, no ano de 1911, e faleceu no Rio de Janeiro, em 2000. Membro da Academia Brasileira de Letras, Coutinho formou-se em Medicina, atuando como professor no ensino secundário. Assim como Anísio, Afrânio passou parte de sua vida no exterior, onde se propôs a estudar. Criou a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1965, atuando na Instituição como diretor.

⁶⁷ Conforme Anísio Teixeira, sua proposta para o campo educacional consistia em buscar inserir, em solo brasileiro, os aspectos modernos de Educação e sociedade, trazidos pelo desenvolvimento econômico e social, que estariam na base de uma educação atenta às necessidades nacionais e mais acopladas ao saber moderno.

Em outro aspecto, a Educação, conforme a conceituação de Teixeira, necessita ser composta como um processo de permanente crescimento e amadurecimento individual. “[...] tôda a sua filosofia da educação que, para êle, não é mais do que a teoria geral da formação do homem, resulta, como parte de uma larga concepção de vida, compreendida em todos os seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos” (AZEVEDO, 1960, p.75). Ao remeter-se à sua formação humanística, Anísio acredita na ação dos indivíduos, bem como nas mais diversas possibilidades que a eles se colocam, consistindo, para ele, a Educação uma ação que necessita ser confiada.

Na matriz conceitual de Teixeira, a Educação é evidenciada como uma ação vivenciada na prática. De acordo com o educador, “não se aprende senão aquilo que se pratica. Aprender é um processo ativo de reagir a certas coisas, selecionar reações apropriadas e fixá-las depois no organismo. Não se aprende por simples absorção” (TEIXEIRA, 1967a, p.43). À educação cabe o dever de formar os agentes, auxiliando-os nas suas relações sociais e consistir em um processo pelo qual todos tenham a oportunidade de ingressar e permanecer conforme suas aptidões individuais apresentadas durante o processo de formação. Nas palavras de Teixeira (1967a), uma Educação que não apenas forme para o presente, mas que prepare os indivíduos para o futuro e de acordo com as transformações da sociedade moderna.

Nessa perspectiva, a Educação, na concepção anisiana, encontra-se pautada nos valores nacionais, na formação do cidadão e no direcionamento para a inserção prática do saber com base na ciência que a sustenta. Trata-se de “uma educação voltada para o desenvolvimento, que realmente habilite a juventude brasileira à tomada de consciência do processo de autonomia nacional e a aparelhe para as tarefas materiais do fortalecimento e construção da civilização brasileira” (RIBEIRO, 1960, p. 293). Dessa maneira, a grande função da Educação deve ser a de “preparar o homem nôvo para o mundo nôvo, que a máquina e a ciência estão exigindo” (TEIXEIRA, 1967a, p. 101). Nesse sentido, a Educação

[...] Terá de inculcar o espírito da objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz - com um largo e generoso sentido humano [...] (TEIXEIRA, 1996, p. 43).

Conforme expõe Anísio Teixeira em seu livro *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*, é preciso que se dê “à educação uma direção que

a coloque a salvo das investidas da politicagem e, conjuntamente, lhe resguarde a independência e a liberdade, para se desenvolver dentro das próprias forças sociais que se deve representar” (TEIXEIRA, 1997, 56-57). Para isso, o educador se coloca favorável a uma Educação organizada e séria em todos os setores, a partir dos implicativos de cada campo⁶⁸.

Sobre o ideário democrático, a teoria educacional de Anísio “está profundamente embebida da filosofia da vida moderna, decorrente das duas forças e tendências sociais que a estão modelando, a despeito de todas as vicissitudes: democracia e ciência” (TEIXEIRA, 1997, p. 252). Contudo, o educador ressalta que, para a efetivação da ideia de uma educação democrática, é preciso que as pesquisas no campo das ciências se façam amplas, livres, consistentes e que a difusão desses saberes seja aberta e acessível. Dessa forma, “a experiência democrática só terá sido feita quando, além do sistema de educação, se tiver organizado o sistema de pesquisas e o sistema de difusão do conhecimento” (TEIXEIRA, 1996, p.60).

Em sua matriz intelectual é imprescindível pensar a Educação aliada ao pensamento democrático (TEIXEIRA, 1997). Conforme Mirene Teixeira (1985), este constitui um princípio fundamental na obra anisiana, sendo diversas vezes um aspecto recorrente em seus escritos. “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, 1997, p.57). Conforme o educador, consiste o papel da Educação, aliada ao pensamento democrático, combater o processo e a exclusão de uma maioria de indivíduos em oposição à preparação de alguns⁶⁹.

Vinculada ao saber e aos valores democráticos, está uma educação plural, integrada aos valores nacionais. Nesse sentido, a Educação não pode ser pensada enquanto instrumento democrático se os indivíduos não compreenderem que ela deve ser tomada por todos enquanto aparelho de defesa de seus direitos. A verdadeira democracia “é muito mais do que um sistema político: é uma fé inquebrantável na dignidade da pessoa humana”

⁶⁸ De acordo com Anísio Teixeira, a Educação a ser ofertada deveria constituir-se de seis anos na rede urbana e de quatro anos na área rural.

⁶⁹ Sobre a política de direito à Educação, o livro de Anísio Teixeira, *Educação não é privilégio* (São Paulo SP: Companhia Editora Nacional, 1968), traz uma interessante análise do autor acerca da consolidação da educação brasileira enquanto privilégio de alguns indivíduos. A obra discute, também, aspectos relacionados ao ensino público, gratuidade da Educação e discussões sobre o modelo de ensino e para suprir as necessidades educacionais nacionais.

(AZEVEDO, 1960, p.84). Um aspecto importante do pensamento e concepção democrática de Anísio Teixeira é que “não há, como ponto prévio de partida, educações diferentes para homens diferentes. São os homens mesmos que diferenciarão ou graduarão, pelos dons da própria personalidade, a educação que é suscetível de receber” (LIMA, 1960, p. 135). Em uma sociedade como a brasileira, caracterizada pelo espírito de privilégio, apenas um ensino público, de qualidade e garantido a todos os agentes de forma igualitária poderá formar agentes imbuídos de espírito democrático.

Ao pautar-se no ideário democrático de Dewey, nota-se que a democracia anisiana está regulada no direito, que deve ser garantido a todos, de buscarem as mesmas possibilidades no cerne da sociedade. No entanto, essa democracia, assistida politicamente, não se restringe à oportunidade irrestrita, mas à conquista por meio do mérito individual.

Nesse sentido, no que se refere à Educação, nota-se que a concepção de democracia de Teixeira pressupõe assegurar aos indivíduos as mesmas oportunidades. Contudo, este fato não lhes garante as mesmas oportunidades, uma vez que os fatores de ordem pessoal e característicos aos indivíduos condicionam a forma de cada agente expressar-se diante das oportunidades que lhe são democratizadas.

Outro aspecto da concepção anisiana é a afirmação de determinada confiança no agente, o que sugere uma estreita interação entre a formação humana e a liberdade. Isso porque, de acordo com Teixeira (1996), a Educação deve expressar-se como um valor livre, ausente de sentimentos políticos e interesses individuais. Sob essa ótica, ela é necessária para garantir a liberdade e a independência, no intuito de que estes dois aspectos se desenvolvam dentro do espaço de forças em que se coloca a sociedade (TEIXEIRA, 1997).

Essa concepção, ligada a uma Educação pautada na liberdade, tende a negar uma formação mecânica dos agentes, haja vista que uma educação livre para os indivíduos significa garantir aos agentes oportunidades de agirem de forma autônoma. Também, consiste em lhes dar “oportunidade para pensar e julgar por si. Os problemas delle só poderão ser resolvidos por elle. Elle vae viver a vida um passo adiante de nós. Com as novas responsabilidades que elle vae assumir, demos-lhe nova liberdade de pensar” (TEIXEIRA, 1930).

Essa concepção não se restringe apenas à formação dos agentes, porque, para Teixeira, formar com base nos princípios de liberdade é garantir autonomia⁷⁰ ao processo administrativo e de ensino. Dessa forma, em todos os níveis educacionais, esse processo necessita ser assegurado. Sem autonomia, a Educação tende a ficar centralizada, à mercê de outros campos para que possa se constituir e legitimar. Condensadas as possibilidades restritas das instituições e até mesmo dos métodos, mestres e saberes, a autonomia precisa estar fundada na organização, nas bases fundamentais da instituição educativa (TEIXEIRA, 1999).

Essas autonomias do saber e das práticas aceitas são, sem a menor dúvida, a suprema garantia da liberdade possível entre os homens. Seremos livres na medida em que estejamos livres de organizar o saber humano, por essa forma autônoma, e em que, livremente, nos submeteremos às suas conclusões, por sua própria natureza, relativas, mutáveis e, por vezes, divergentes e variadas (TEIXEIRA, 1999, p.410).

A democracia consiste, na concepção anisiana, “uma tendência fixa: a busca do maior bem do homem”, ela diz respeito a um bem progressivo que, para constituir-se como tal, necessita de “homens conscientes, informados e capazes de resolverem os seus próprios problemas” (TEIXEIRA, 1930). Nesse sentido, a Educação assume o papel, que o autor destaca, de formadora de indivíduos, respaldado na orientação para a independência e personalidade individual, atentando-se sempre para a tolerância e demais relações em sociedade (TEIXEIRA, 1930).

Deste modo, bem como a democracia, a orientação educacional de Anísio Teixeira tem, como alicerce para sua concepção, a busca pela emancipação dos indivíduos, em um aspecto político e social, como expressão máxima de uma sociedade democrática.

⁷⁰ O movimento de descentralização e autonomia do setor educacional atualmente tem se efetivado nas propostas de independência quanto à formulação dos currículos e quanto à responsabilidade administrativa, bem como as tomadas de algumas decisões referentes aos investimentos. Com a implantação das políticas neoliberais, nas décadas de 1980 e 1990, o termo assumiu papel de desoficialização do encargo de financiamento público dos Estados (LAHER, 2003). Trata-se de um processo de distanciamento da ação do setor público, por meio da legitimação da autoridade e da descentralização de poderes nas instituições. Conforme salienta Rocha, no posfácio da obra *Educação é um Direito*, “em nenhum momento Anísio se refere à autonomia da unidade escolar, como acentuam hoje os proponentes da autonomia” (TEIXEIRA, 1996, p. 215). Na concepção de Anísio Teixeira, os termos autonomia e descentralização são transcritos no sentido de autonomia das políticas públicas do setor, referentes ao processo de independência relativa das instituições quanto às decisões administrativas. De acordo com Teixeira (1996), é preciso que a Educação esteja organizada de forma livre, sem dependências burocráticas e o formalismo dos serviços comuns da administração nacional.

Muito ao contrário, os homens formados nessa escola provaram, em sua plenitude, o prazer de conquistar passo a passo, o caminho de sua emancipação. Emancipação do desordenado, do incerto, do não planejado, da ignorância, da prisão de seus desejos e de suas paixões, para a liberdade da disciplina de si mesmos, e para a força e o poder de execução e realização que lhes deu o hábito de controlar o meio externo, subordinando-o aos seus fins e aos seus planos lúcidos e voluntários. (TEIXEIRA, 1967a, p.22-23).

Para Anísio Teixeira (1997), a verdadeira emancipação educacional, aquela em que o agente possui o controle de si mesmo, faz parte de um amplo processo humano. Consiste em uma ação pela busca do desenvolvimento integral do ser. Trata-se da procura pela libertação frente às imposições culturais, sociais, políticas, econômicas e religiosas. É decorrência do livre desenvolvimento do agente e que se lhe apresenta como possibilidade de réplica consciente frente às suas respostas ao meio.

Por fim, releva-se que as implicações constitutivas da formação de Teixeira estiveram marcadas por suas ações no campo educacional. Em meio a esse processo, enfatiza-se o embate vivenciado pelo educador diante da nova experiência no contexto norte-americano e sua busca por constituir um sistema educativo nacional que primasse pelo desenvolvimento da nação. Destacam-se, também, as divergências teóricas, políticas e culturais, presentes durante todo o percurso intelectual de Teixeira, uma vez que tais decorrências também compõem o histórico marcante de sua trajetória social enquanto administrador e educador. Nota-se que, embora certas divergências tenham resultado em implicações em sua carreira pública e no caminho educacional que trilhou, certos fatos constituem importantes períodos de reflexão e retomada de posicionamentos e direcionamentos por parte do educador, principalmente no que se refere à própria consolidação de sua concepção educacional.

Na tentativa de se compreender as implicações dos aspectos relacionados à sua formação, primando concretizar uma educação nacional, empenha-se, neste segundo momento, em analisar a consolidação do campo educacional, mais precisamente do ensino superior e a inserção do engajamento anisiano na construção histórica desse macrocosmo.

3. A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO: O DEBATE PELA BUSCA DA LEGITIMAÇÃO DO CAMPO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

No decorrer da primeira parte deste trabalho, objetivou-se reconstruir a trajetória intelectual do educador Anísio Spínola Teixeira. Nesta segunda parte, o objetivo consiste em analisar o debate travado no espaço social brasileiro referente ao processo de construção do campo educacional, priorizando a análise em torno da legitimação da instituição universitária, além de estabelecer a inserção do pensamento anisiano com base em seu engajamento intelectual na busca pela consolidação da instituição universitária nacional.

3.1. A Educação e o espaço de disputa: o campo

Compreender a complexidade das relações que constituem o espaço educacional requer um ordenamento no processo de análise dos instrumentos que compõem ou compuseram esse campo. Nesse sentido, partindo-se da concepção que as relações, conscientes ou não, ocorrem atreladas a ações individuais e coletivas que se encontram inseridas em diferentes espaços e contextos, nota-se que a análise de tais características pode auxiliar na função de compreensão desses complexos espaços de relações. Observa-se que o mero processo de relacionar os acontecimentos expressos no espaço social às disputas e à ação individual dos agentes sem sua problematização espacial não é suficiente para estabelecer, de forma precisa, o ordenamento estrutural que determinam as disputas coletivas e individuais, nesse espaço (BOURDIEU, 1998b).

Dessa forma, procura-se construir uma explicação que partilhe o entendimento das relações empreendidas pelos agentes, sem deixar escapar à análise os aspectos envolvidos nas determinadas estruturas econômicas, políticas e sociais de inserção. Assim, partilha-se, como aspecto preponderante para compreensão do processo de consolidação da educação brasileira, mais especificamente da instituição universitária nacional, o uso da categoria de análise estabelecida pelo sociólogo Pierre Bourdieu, definida como campo.

Conforme Pierre Bourdieu (1996, p. 207), o conceito de campo, entendido enquanto “[...] espaço de relações objetivas”, traz à baila a representação de estruturas

complexas, especializadas na produção de bens materiais e/ou simbólicos. São estruturas de relações compostas por características singulares, que consistem em um “[...] microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Em seu cerne, as relações estabelecidas entre os agentes são descritas como uma forma de jogo, no qual cada integrante opera ações, visando preservar sua posição ou até mesmo modificar seu posicionamento na estrutura. Ação que obedece à caracterização personificada da construção de cada agente, expressa pelo *habitus*.

Assim, dispostos nos espaços de relações entre agentes, os campos são dotados de características singulares e geram um produto único que os torna necessários na sociedade. Nesse sentido, “A noção de campo permite superar a oposição entre leitura interna e análise externa sem perder nada das aquisições e das exigências dessas duas abordagens tradicionalmente percebidas como inconciliáveis” (BOURDIEU, 1996, p. 234).

Portanto, o objetivo do jogo travado por meio da disputa no interior de cada campo é relativo, visto que pode justificar-se pela busca de detenção dos melhores postos na estrutura, obtenção de reconhecimento pelos demais membros e/ou acúmulo de maior número de capital em disputa, podendo ser disputados posição dentro do campo, poder, reconhecimento, prestígio, capital cultural, econômico etc. (BOURDIEU, 1983). Dentre todas as características que formam os campos, uma das mais importantes é a maneira como eles, de diferentes formas, estabelecem a distribuição dos capitais em seu interior e ordenam seu processo de disposição de seus integrantes.

É por meio dos capitais e suas formas de distribuição, que se estabelecem as principais características dos microcosmos e a disputa entre os agentes do mesmo campo. Isto é, estabelecem-se as formas como os agentes disputam ou “jogam o jogo” nesse ambiente de relações simbólicas (BOURDIEU, 2004, p. 31).

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objetivo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico [...] (2004 p.90).

Consoante com esse referencial, a compreensão do campo educacional, ou o que se buscou constituir no país como indício de um campo educativo, se apresenta repleta de

elementos singulares. Por objetivar construir um panorama histórico desse espaço de disputas econômicas, políticas e sociais, a universidade representa um terreno repleto de relações de disputas simbólicas permeadas pelas relações de poder estabelecidas no jogo entre diferentes grupos inseridos nesse microcosmo.

Nesse sentido, a análise do campo educacional, com base no processo desencadeado pela busca em estruturar a universidade no país, possibilita compreender não apenas a contribuição da trajetória social de Anísio Teixeira, enquanto agente reflexo dos múltiplos condicionantes constituintes desses espaços, mas as relações que estabeleceram o posicionamento deste no espaço social e seu engajamento frente ao campo educativo, refletindo na particularidade das ações movidas por seu *habitus*.

3.2. O campo educacional: indícios de um debate pela consolidação educacional no Brasil

A estruturação do campo educacional brasileiro esteve em pauta durante o final do século XIX e início do século XX. Dentre os pressupostos que constituem os debates nesse espaço de relações simbólicas, recaem as discussões em torno da estruturação e oferta do ensino no país. Assim, observa-se, na análise da conjuntura social do período, que as ações empregadas na consolidação do campo educacional estiveram profundamente embebidas nas ações políticas, culturais e econômicas emergentes do contexto⁷¹.

Arraigada às transformações e estruturação do campo educativo, na esfera social, destaca-se o papel atribuído à forte presença das esferas emergentes no país. Dentre os quadros atendidos pelas instituições de ensino, Romanelli (1983) situa a expansão da abrangência do sistema educacional, para além das oligarquias dominantes. Nesse contexto, embora restrita, a procura pelo capital educativo é deslocada para as camadas emergentes da época⁷², caracterizadas pela burguesia em ascensão. Contudo, a marcante

⁷¹ De acordo com Luz (1975), o final do século XIX esteve profundamente embebido nas transformações do contexto nacional. Destacam-se nesse cenário o empenho em prol do desenvolvimento da industrialização brasileira bem como o fim do regime escravista e sua repercussão em uma sociedade tomada pelo dualismo da centralização de poderes.

⁷² Conforme Romanelli (1983, p.37), “[...] o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, com garantia para a conquista de prestígio social e poder político”.

presença das elites acabou por determinar a expansão do ensino, bem como os rumos de estruturação da oferta deste⁷³.

Essa oferta do ensino esteve atrelada à importação dos saberes europeus e à transposição destes valores para o cenário educacional (TEIXEIRA, 1989b). Desse modo, conforme corrobora Romanelli (1983), o saber produzido apresentava-se como uma possibilidade de formação aos meios eruditos, com base na importação do mais importante capital a ser transmitido.

A partir do século XIX, com a composição do sistema republicano e a implantação de medidas descentralizadoras no ensino, algumas propostas para a reformulação da Educação no país passaram a ser apresentadas. Assim, o sentimento de ascensão social, por meio da escolarização esteve, durante esse contexto, atrelado ao anseio de mobilidade social. Isso porque as classes emergentes e grande parte da massa populacional buscavam, na formação educacional, um meio de distanciarem-se da esfera do trabalho braçal, em detrimento da ideia de trabalho enquanto expressão de trabalho escravo⁷⁴. Visavam, na aquisição do capital cultural vislumbrado pelo ensino, uma possibilidade de reconversão de sua matriz de formação.

Nagle (1976) localiza, nesse contexto, a esfera educacional enquanto setor envolto pela presença de desigualdades constitutivas da organização social. O Brasil, que permanecia ligado à produção agrícola como capital principal na movimentação do macrocosmo social, detinha, em seu cerne, grande parte da massa populacional que compunha a República. Nesse espaço de disputas sociais, a própria conjuntura do espaço de trabalho não lograva à educação o posto de prioridade para as classes menos favorecidas econômica e culturalmente. Romanelli (1983, p.45) salienta que a Educação não havia assumido o papel de capital necessário para o desenvolvimento das bases produtivas. Como consequência, ela mantinha-se restrita a apenas uma pequena margem de atores sociais, enquanto a massa permanecia analfabeta e distante do espaço de instrução.

Na ausência de conformidade no plano educacional brasileiro, nota-se que a educação formal não havia se consolidado enquanto espaço de relações plenamente estabelecido. Fato que se deve ao problema de não possuir, naquele momento, bases

⁷³ Nota-se, na análise do processo de consolidação educacional brasileiro, o papel fundamental que as oligarquias assumem na promoção do setor educativo, principalmente nas regiões do país em franco desenvolvimento.

⁷⁴ Nota-se no período a rejeição, por parte da população brasileira, ao direcionamento da preparação para o trabalho e a busca pela ascensão social, característica que auxiliou na promoção e reafirmação da consolidação de uma educação das elites, dedicada à formação livresca e acadêmica.

políticas, econômicas sociais e, principalmente, culturais para que fosse possível à Educação se estabelecer enquanto microcosmo especializado. O que se percebe na estruturação educacional brasileira é certo descrédito atribuído à educação formal enquanto espaço simbólico em construção.

O Brasil permanecia distante de uma real obra educacional, devido à ausência de oferta de estabelecimentos de ensino, de organização curricular, pedagógica e política do ensino, além da pouca valorização da Educação enquanto necessidade de cunho social (NAGLE, 1976).

Essa realidade apenas passa a ser modificada a partir do entusiasmo educacional impulsionado pelas forças nacionais que incitaram as modificações no setor cultural (LUZ, 1975), movimento que se inicia na década de XX, após um período inaugurado pela tensão na corrente liberal brasileira, marcado pela descrença no ideário por parte de algumas esferas sociais. Esse sentimento desencadeou a busca por novos padrões, capazes de atenderem às formulações que se colocavam no espaço social em transformação.

Em especial, o abandono dos velhos esquemas de pensamento provoca a exclusiva concentração no modo com que se apresentam as condições existenciais, tornando demasiado “concretas” as formulações daí resultantes. Isso explica parte da disponibilidade intelectual das personalidades “progressistas” da época e o clima de intensa efervescência ideológica, mas de fracas construções teóricas (NAGLE, 1976, p.99).

Conforme Nagle (1976), a somatória desse processo resultou no desencadeamento de certo entusiasmo em prol da Educação e instituição educativa. Como consequência, as estruturas organizativas do setor passaram a direcionarem-se para projetos que visavam à reestruturação do sistema educacional, com base no processo de desenvolvimento do país. Escreve Nagle:

[...] de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho de grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo). A partir de determinado momento, as formulações se integram: da proclamação de que o Brasil, especialmente no decênio dos anos vinte, vive uma hora decisiva, que está a exigir outros padrões de relação e de convivências humanas, imediatamente decorre a crença na possibilidade de reforma da sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é

interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica (NAGLE, 1976, p. 99-100).

Arraigada ao projeto de modernização da sociedade e do desenvolvimento das bases econômicas, atrela-se a necessidade de consolidação de um novo modelo de homem, que contemplaria, na constituição de seu *ethos*, dois aspectos importantes para a conjuntura do movimento modernizador da nação: a caracterização de um agente apto a atender às novas necessidades impostas na esfera da produção econômica, constituída pelo desenvolvimento industrial e regulada pelo incremento das bases produtivas⁷⁵, como o atendimento à valorização da nação, por meio da defesa e promoção dos valores nacionalistas⁷⁶, calcados na necessidade de formação do homem republicano⁷⁷ (MONARCHA, 1989).

De acordo com Teixeira (1996, p.387), o ideário nacionalista⁷⁸, que consistia, fundamentalmente, na “[...] tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos”, pressupõe a participação dos agentes no processo de desenvolvimento, por meio do sentimento de integração nacional coletiva, com base em um estado de espírito renovado. Embora salientasse a relevância do desenvolvimento das bases econômicas e políticas para a estruturação do país, esse movimento enfatizou a Educação como aspecto basilar para o desenvolvimento da identidade nacional. “[...] Com uma escola desnacionalizada e desnacionalizante, como esperar que a juventude se sinta esclarecida para conduzir, como vanguarda, que é o movimento nacionalista?” (TEIXEIRA, 1996, p.389).

⁷⁵ No Brasil, a presença do ideário nacionalista, durante a década de 20 do século XX, é acentuada após a Primeira Guerra. Envoltos em um cenário de mudanças estruturais da economia e de ordem cultural, gerado pela franca expansão dos movimentos imigratórios e crescimento dos espaços urbanos, a corrente nacionalista passa a constituir forte elemento de coesão e integração das bases nacionais.

⁷⁶ No intuito de atender aos sentimentos patrióticos nacionais, é criada em 7 de setembro de 1916 a Liga de Defesa Nacional, que teve como seu fundador, Olavo Bilac. Entre os objetivos da liga nacionalista, destacam-se, em seu estatuto, publicado em 1916: manutenção da coesão e integridade nacional; propagação da educação popular e profissional; difusão de escolas primárias, profissionais superiores, civis, militares e religiosas; defesa do trabalho nacional, lavoura, indústria, comércio, ciências, artes e questões relativas à prosperidade nacional; combate ao analfabetismo; desenvolvimento do civismo; instrução militar em instituições educativas; estimulação ao estudo e ao amor à história do Brasil; difusão do catecismo cívico; propagação do sentimento de pátria entre a população brasileira; e promoção da língua pátria nas escolas estrangeiras em solo brasileiro.

⁷⁷ Caberia à Educação o papel de “combater o perigo interno”, no embate pela valorização da cultura nacional, em detrimento da importação do saber estrangeiro, bem como a preparação do novo homem, com base na formação de uma identidade nacional, por meio da adoção das matrizes cívicas, morais e culturais da nação (NAGLE, 1976, p. 46).

⁷⁸ O movimento nacionalista não desponta no cenário brasileiro apenas na conjuntura da instauração da República, sua inserção no contexto nacional data de outros tempos, embora não tenha tido as mesmas proporções que assumiu na Primeira República.

Não é, assim, o nacionalismo, senão apenas indiretamente, um movimento de defesa do País contra inimigos externos. Muito mais do que isto, é um movimento de consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre “favorecidos” e “desfavorecidos”, e *contra* a alienação de sua cultura e de seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro do que para o amor esclarecido de suas próprias coisas; e *a favor* da integração de todos na pátria comum, com um mínimo de justiça social, *a favor* do desenvolvimento de sua cultura como cultura própria e autônoma e *a favor* da solução de suas contradições econômicas e sociais e da correção gradual de seus defeitos maiores, que passam a ser reconhecidos sem desprezo, analisados com denodo e vigorosamente combatidos (TEIXEIRA, 1996, p.388).

Nesse cenário, a sociedade, em constante transformação de suas bases estruturantes, passava, paulatinamente, a demandar instituições formativas para o preparo dos agentes. A instrução e suas bases organizativas, que se mantinham atreladas à oferta do ensino restrito e direcionado às elites nacionais, com o advento da modernidade e o desenvolvimento das bases econômicas, passavam a ser concebidas como um motor a impulsionar a preparação dos quadros sociais.

Assim, o sistema modernizante, que se transpôs na esfera social brasileira, passava a requerer modificações de ordem organizativa na consolidação do campo educativo. Essa ação refletiu no emprego de movimentos em prol da adoção de medidas reformistas e estruturantes para a formação do contexto cultural brasileiro. Dentre as iniciativas, destaca-se a trajetória de implantação e promoção do desenvolvimento da educação superior, enquanto proposta para a consolidação do campo educacional no Brasil.

3.3. Faculdades isoladas e a universidade

Durante o processo de construção do campo educacional brasileiro, vislumbrou-se o surgimento de duas instituições, semelhantes em seu papel e incumbidas de formarem a parcela de agentes, concedendo-lhes a titulação de formação superior - as escolas de formação profissional e, posteriormente, as instituições universitárias. Conforme Teixeira (1989b), a diferenciação entre as duas instituições, legitimadas no espaço social brasileiro, se expressa na estruturação que cada instituição assumiu no espaço de formação educacional.

As primeiras instituições de formação superior fundadas no Brasil se constituíram como escolas profissionais de preparação para carreiras liberais. De acordo com Carreiro (1972), foram responsáveis por iniciarem a consolidação da história da educação superior nacional e estruturaram-se enquanto organizações com forte bagagem curricular, didática e organizativa. Essas escolas, em sua trajetória de consolidação e formação superior nacional, estiveram diretamente relacionadas ao atendimento e à oferta de cursos profissionais, que acolhiam parte da população erudita brasileira que buscava formação superior no país.

[...] Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente um único, cada escola - de tempo parcial, consistindo de "aulas" de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas além da que pudesse decorrer de possível dependência entre o ensino de uma e outra, ou do ensino de um ano para outro. Entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino (TEIXEIRA, 1989b, p. 89).

Os cursos serviam como base para as futuras profissões⁷⁹. Tratava-se de uma aprendizagem teórica, que se efetivaria fora da escola, por meio do exercício da profissão na prática. Conforme as asserções de Teixeira (1989b, p. 90), o ensino consistia em “[...] uma simples introdução geral às profissões, em escolas do tipo de escolas secundárias”. De acordo com o educador, em consequência do isolamento e do autodidatismo, os brasileiros mantinham-se cada vez mais isolados. Preservavam-se isolados e hostis [...] “porque é isolada e hostil a forma de nos prepararmos intelectualmente para as lutas da vida e do espírito” , (Teixeira;1988, p. 41).

Opondo-se ao padrão isolado de instituição, apresentava o modelo universitário de educação superior, consistindo – na sua expressão em uma matriz da sociedade contemporânea brasileira – a universidade como “[...] guardiã, transmissora e promotora do saber e da experiência [...]” e que seria o espaço de consolidação do conhecimento (TEIXEIRA, 1989b). Nessa perspectiva, a instituição universidade seria aquela que abrigaria a função de legitimar-se como o cerne da formação profissional, por meio e a partir do saber amplo e renovado, sendo a soma do saber legítimo e a configuração do

⁷⁹ De acordo com Teixeira (1989), os cursos de formação profissional, com exceção da Escola de Medicina, que buscava no exercício profissional dos estudantes lhes ensinar a prática da Medicina, por meio da prática hospitalar, os demais cursos consistiam em uma introdução para as profissões que os alunos buscavam nessas instituições. Tinham como objetivo prepará-los para a vivência profissional, a qual se efetivaria somente por meio da prática, fora do ambiente formativo, no exercício cotidiano da profissão.

conhecimento em uma expressão renovada, atenta à atmosfera da sociedade na qual se insere.

[...] “universidade, como eixo e cúpula, com as suas escolas de cultura geral, os seus cursos profissionais superiores, os seus estudos especializados, seus cursos pós-graduados, de doutorado e de aperfeiçoamento, as suas pesquisas, as duas bibliotecas, - tão fundamentais, que, somente elas, inconcebível se torna a idéia mesma da universidade, - os seus recursos de comunicação físicos e mentais, as suas tecnologias e a sua literatura e o seu pensamento, e todo um corpo de servidores da cultura, mestres e alunos, vivendo numa atmosfera de inspiração e de trabalho, devotados à tarefa suprema de conduzir a aventura humana pela inteligência e pelo espírito (TEIXEIRA, 1954b, p. 27-28).

Envolta por diferentes áreas do saber e arraigada à orientação de formar o profissional com base no conhecimento, a instituição universitária consiste no espaço orientador da formação dos agentes, formada pela união entre os mais diversos saberes. Nessa perspectiva, busca-se caracterizar a consolidação desses dois modelos na história do campo educacional brasileiro.

3.3.1. Antecedentes da instituição universitária brasileira: as faculdades isoladas

As escolas superiores, fundadas a partir de ações empreendidas com a vinda da Corte para o Brasil, em 1808, organizaram-se inicialmente a fim de atender às necessidades impostas a partir das demandas originadas com a instalação da família real portuguesa e sua comitiva⁸⁰ no país. Atentos ao contexto de inserção, no intuito de acatar a demanda, foram criados, nesse período, diversos cursos e instituições designados a preparar a camada burocrata e de especialistas para servir ao Estado e, com isso, formar profissionais liberais, afirma Cunha (1980).

Ao fim dos 80 anos do período anterior, o ensino superior era limitado em número de estabelecimentos e de estudantes. Havia escolas superiores voltadas para campos reduzidos do saber (medicina e correlatos, engenharia e correlatos, direito e agronomia), localizados em apenas sete cidades: Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife/Olinda, Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS). O número de estudantes chegava a

⁸⁰ Conforme Carreiro (1972), o número de indivíduos que desembarcam com a comitiva de D. João VI consistiu em cerca de 20.000 pessoas.

2.300. Durante a primeira república, o leque de cursos se ampliou e o número de escolas superiores se multiplicou, chegando a muitas cidades delas desprovidas. O número de estudantes, conseqüentemente, deve ter crescido bastante. Apenas a título de sugerir a ordem de grandeza desse crescimento, um levantamento parcial, realizado em 1915, mostrava a existência de 1.301 calouros em sete faculdades do país, não incluídos nesta cifra os estudantes novos de outras 37 faculdades e das duas universidades existentes naquele ano. Creio não ser exagero dizer que o número de estudantes do ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república (CUNHA, 1980, p. 147-148).

Assim, a primeira escola superior fundada no Brasil consistiu na Escola Naval, criada em 23 de janeiro do ano de 1808. Posteriormente, vislumbrou-se a criação Escola de Cirurgia da Bahia, em 18 de fevereiro de 1808, que, assim como a do Rio de Janeiro, fundada em 1813, se tornaria a Academia Médica Cirúrgica. A criação da Escola de Cirurgia da Bahia foi seguida pela Academia de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, criada em 02 de abril de 1808, e pela Academia Real Militar, instituída em 04 de dezembro de 1810 (CARREIRO, 1972).

A formação ministrada por essas faculdades isoladas vieram ao encontro com as necessidades sociais impostas pela ausência de uma instituição universitária no país. Nesse contexto, a conjuntura em que se apresentava a Educação, mais enfaticamente a educação popular, era de parcial abandono, assumindo estas escolas superiores a função de instituições preparadoras do profissional para uma inserção no terreno prático.

Destarte, a função exercida pelo sistema educativo esteve atrelada à missão de propiciar os elementos para que fosse possível formar agentes preparados para integrarem os quadros administrativos e políticos. Nessa análise, ao se tomar como pressuposto a produção intelectual de autores que versam sobre o ensino superior na história brasileira⁸¹, o que se observa é a ausência de disposições organizativas e de um sistema plenamente estruturado que garantisse sua oferta. Embora as instituições de formação superior já estivessem parcialmente estabelecidas em algumas partes do país, a institucionalização da universidade ficaria restrita ao “[...] terreno dos sonhos e dos discursos representados por vagos projetos e aspirações [...]” (CARREIRO, 1972, p. 66).

⁸¹ Utilizam-se, para se estabelecer esta periodização, os autores e suas respectivas obras: Cunha (1980), *A universidade Temporã*; Fávero (2000) *Universidade do Brasil: das origens à construção*; Schwartzman (1981) *Ciência, universidade e ideologia: A política do conhecimento*; Schwartzman (1979) *Formação da comunidade Científica no Brasil*; Rossato (1989) *Universidade: reflexões críticas*; Carrero (1971) *Educação, universidade e história da primeira universidade do Brasil*; Teixeira (1989) *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*; Campos (2004) *História da Universidade de São Paulo*.

Ao preservar a resistência à ideia de universidade, propagou-se no Brasil a imagem de que uma formação utilitária seria capaz de preparar a sociedade com base na formação para o trabalho, com “[...] a idéia de que a sociedade que se estava construindo ia ser uma sociedade utilitária, uma sociedade de trabalho e, como tal, não ganharia muito em receber os ornamentos e as riquezas da velha educação universitária” (TEIXEIRA, 1989b, p. 84).

Conforme Teixeira (1989b, p. 84), “[...] Estimulavam-se escolas agrícolas, liceus de artes e ofícios e, depois da República, o ensino técnico-industrial [...]”. Esse aspecto tornou-se mais notório com a criação das escolas voltadas para a preparação profissional, em detrimento da criação de instituições de formação secundária, como consistiu a vaga oferta de uma preparação superior aos quadros de profissionais da Educação no exercício da docência. Nesse sentido, “[...] mantém-se estritamente na idéia de ensino utilitário de preparo profissional, sem cuidar daqueles outros aspectos da cultura [...]” (TEIXEIRA, 1989b, p. 84), predominando, em suma, o ensino voltado para a formação de caráter autodidata, com base no baixo custo na manutenção e oferta dos cursos.

É evidente que semelhante método de ensino, sem dizê-lo expressamente, apoiava-se numa filosofia de auto-aprendizagem, competindo ao professor expor a matéria, se possível, clara e estimuladamente, e ao aluno estudar por si e sem auxílio do mestre, que apenas podia aplaudi-lo, ou recusá-lo nos exames. Geralmente, o aluno não tinha, também, qualquer convívio organizado com o outro aluno, havendo alguns que procuravam estudar juntos, mas quase sempre nas vésperas dos exames ou provas (TEIXEIRA, 1989b, p. 89).

Nessa fase, buscou-se imprimir reformulações organizativas na estrutura do ensino, com destaque para o ensino superior. Nesse sentido, o Ministro da Instrução, Benjamin Constant Botelho de Magalhães⁸², realizou, em 1890, a Reforma Benjamin Constant⁸³. Após a Reforma, a admissão no ensino superior, antes condicionada pela aprovação no exame preparatório, passou a ocorrer após a aprovação no novo exame instituído, o exame de madureza⁸⁴. Um dos principais aspectos dessa Reforma para o ensino superior foi “[...]”

⁸² O engajamento de Benjamin Constant esteve atrelado à corrente positivista de pensamento, evidenciada em sua trajetória no cenário político e social de suas ações no contexto nacional.

⁸³ Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ministério fundado em 1890, buscou promover, com a reforma empreendida durante sua gestão, adequações relativas ao ensino primário e secundário, assim como traçar redefinições para a oferta do ensino superior no país.

⁸⁴ Nesse contexto, de acordo com Cunha (1980), com a reforma realizada por Benjamin Constant, modificou-se o formato do **exame preparatório**, realizado desde 1808 com o intuito de servir como processo avaliativo para o ingresso nas escolas superiores - prestado na própria instituição em que o candidato pleiteasse uma vaga - para o **exame de madureza**, executado logo após o término do curso secundário e que garantiria ao alunado o ingresso a qualquer instituição de ensino superior após sua aprovação. O exame de madureza viria se constituir como substituto do exame preparatório.

a extensão desse privilégio aos colégios organizados pelos governos estaduais [...]”, visto que tal processo manteve-se restrito ao Colégio Pedro II, afirma Cunha (1980, p. 172).

A Reforma Benjamin Constant também possibilitou “[...] condições legais para que escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais [...]” (CUNHA, 1980, p. 172). Desta forma, por meio da Reforma, gradativamente, as medidas de abertura do acesso ao ensino superior foram se expandindo, podendo ser observada a expansão das instituições no país.

As contínuas e crescentes pressões dos candidatos, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, e a integração das elites locais no e pelo Estado centralizado fizeram com que se tomassem numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos exames preparatórios. Eles passaram a ser realizados perante juntas no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instantânea para permanente; foram parcelados, permitindo-se realizar o exame de cada matéria no tempo e no lugar mais conveniente para os candidatos (CUNHA, 1980, p. 171-172).

Como consequência, houve “[...] alteração quantitativa e qualitativa do ensino superior” (CUNHA, 1980, p. 175). Por isso, as ações empregadas em busca da abertura do ensino para a demanda crescente de indivíduos teve seu reflexo mais nítido na expansão desmedida do número de instituições de formação superior. Ainda, de acordo com Cunha (1980, p. 175), “[...] os governos estaduais abriram escolas, assim como pessoas e entidades particulares”. No que se refere a números, segundo o levantamento elencado por Cunha (1980, p. 175 a 177), entre o período correspondente a 1891 a 1910, foram criadas diversas escolas superiores, com destaque para as oito Faculdades de Direito, nove Faculdades e Escolas de Medicina, Obstetrícia e Odontologia, quatro Escolas de Engenharia, três Faculdades de Ciências Econômicas e três Escolas de Agronomia.

Concomitante a esse processo, o desencadeamento da expansão das faculdades isoladas demonstrou-se expressivo quando evidenciados o aumento das instituições de formação superior e o número crescente de estudantes admitidos⁸⁵. Na tentativa de se frear o ingresso indiscriminado ao ensino superior, com base na gradual desoficialização educacional no país e crescimento desordenado da demanda de candidatos, instituiu-se o exame de admissão. Este se tornou o substituto dos anteriores exame preparatório e exame

⁸⁵ Nessa época, conforme destaca Cunha (1980), a admissão dos candidatos ao ensino superior estava atrelada desde 1808 à aprovação do candidato em uma espécie de exame, denominado exame preparatório.

de madureza e foi instituído em 05 de abril de 1911, por meio do decreto 8.659⁸⁶. Dentre os aspectos estabelecidos pela Lei, além da organização dos exames, foram contemplados demais aspectos da conjuntura das escolas superiores e do ensino nos demais níveis (CUNHA, 1980).

A partir da Reforma de 18 de março de 1915, proposta pelo Ministro Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, instituíram-se, pelo decreto 11.530, medidas de cunho organizativo para o ensino secundário e superior (CUNHA, 1980). Dentre as ações, destaca-se a fiscalização desempenhada nas instituições de formação, no intuito de verificar possíveis irregularidades que envolvem aspectos organizativos quanto à admissão, oferta do ensino e estrutura de funcionamento. Outro aspecto importante dessa Reforma, conforme destaca Fávero (2000), foi a possibilidade de instituição de uma universidade no Brasil, estabelecida no art. 6º do decreto, no qual se atribuía ao Governo Federal o poder de agrupar escolas politécnicas em universidade, quando de seu interesse.

Ao contemplar o quadro de reformas da Primeira República, observa-se, em 13 de janeiro de 1925, a Reforma Rocha Vaz. Essa – proposta pelo então Ministro do Interior, João Luis Alves, e o catedrático Rocha Vaz – objetivou, conforme Cunha (1980, p.190), “[...] o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais [...]”. Em oposição à Lei anterior, denominada Carlos Maximiliano, a Reforma Rocha Vaz impôs novas determinações na equiparação quanto à oferta das faculdades livres e oficiais; estabeleceu regime obrigatório na frequência do alunado; um número de vagas para serem preenchidas por meio do exame vestibular, assim como o regime classificatório para o exame, que anteriormente obedecia ao número de candidatos aprovados.

Acarretada pela reordenação das bases sociais e, principalmente, econômicas e políticas do período, essas transformações desencadearam uma retomada do projeto de universidade e a busca pela construção desta instituição na história nacional brasileira.

3.3.2. O ensino superior na história brasileira: ensaios para a construção de um campo

⁸⁶ Conforme Cunha (1980), a primeira proposta de implementação do exame de admissão e a substituição dos exames preparatórios foram concebidas em 1895 pelo Deputado A. Gordo, no entanto, este não obteve êxito.

A trajetória de institucionalização da universidade nacional transcorreu, em sua totalidade, um longo percurso histórico na busca pela materialização enquanto instituição de formação. Nesse trajeto, observa-se o delineamento da inserção das disputas travadas na busca pelo espaço e poder no campo educacional, expresso pelos embates decorrentes do processo de estabelecimento dos primeiros indicativos na procura por consolidar um espaço para o ensino superior.

Em suma, observa-se que os primeiros indícios de tentativa de construção de uma instituição de ensino superior nos moldes da universidade na história brasileira datam da colônia⁸⁷. Durante esse entremeio temporal, datado da colônia até o século XX, período de criação da primeira instituição legitimada como universidade no país, contabilizaram-se tentativas fracassadas de consolidação universitária que refletiram a negativa da estrutura política em possibilitar a institucionalização do campo de educação superior.

Em um panorama geral sobre o percurso histórico das instituições educativas no Brasil, observa-se que o país, com a conquista de sua independência, tratou de preservar a preparação profissional ofertada pelos cursos criados durante o regime monárquico. Todavia, esse mesmo cenário também esteve permeado por propostas que versaram sobre a necessidade de criação de uma universidade no país⁸⁸.

Dentre as propostas, Fávero (2000) apresenta o registro da sugestão dirigida à Assembleia Constituinte pelo Deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro, datada de 12 de junho de 1823. Debate que apenas retornaria nos moldes de outra proposta em 1847, resultando novamente no arquivamento do processo. Tal discussão apenas foi ser retomada em 1870, por meio de relatório encaminhado pelo então Ministro, Paulino José Soares de Souza, no qual foi indicada à Assembleia Geral Legislativa a necessidade de instituição de um sistema universitário. Por fim, em fase que antecedeu a República, o então Imperador destacava a proposta de criação de duas instituições universitárias que atenderiam ao Norte e Sul do país. No entanto, conforme indica Fávero (2000, p. 19), nesse contexto, “Importa lembrar que, mesmo como sede da Monarquia, o Brasil só chega a ter estruturadas algumas escolas superiores de caráter prático e profissionalizante”, fato que retardou a criação e consolidação do campo universitário no país.

⁸⁷ Conforme Fávero (2000, p. 17), “primeiramente, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que ainda no século XVI tentaram criá-la na colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios dos jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou outras universidades européias, a fim de completar seus estudos [...]”.

⁸⁸ “Somente sobre a universidade, entre 1808 e 1882, nada menos de 24 projetos se contam, sendo os dois últimos os de Rui Barbosa de 1882” (Teixeira, 1989, p.77).

Com a instauração do regime republicano, passa a haver a reorganização dos setores da sociedade brasileira.

Realmente, desenvolveram-se muito as forças produtivas empregadas na cafeicultura, nos primeiros anos da república. A incorporação das terras férteis do oeste do Estado de São Paulo foi facilitada por estradas de ferro que as ligavam às demais regiões e às zonas produtoras de alimentos. Assim, aos 9 mil quilômetros de trilhos assentados até o fim do Império foram acrescidos 17 mil nos 25 primeiros anos da República. A imigração de trabalhadores estrangeiros, principalmente italianos, foi incrementada, incorporando-se à produção centenas de milhares de trabalhadores (CUNHA, 1980, p. 156).

Nesse percurso, conforme Rossato (1989), a década de 1920 consistiu em um período de movimentos sociais, políticos e econômicos conturbados. Isso porque, na esfera política e social, o período esteve balizado pela influência do movimento tenentista e a forte presença das oligarquias latifundiárias nas decisões políticas e nos rumos da nação. No campo econômico, a década representou um momento de queda na produção nacional, afetada diretamente pela quebra da bolsa de Nova York em 1929, determinando um novo ciclo para a economia nacional liderado pela crise instaurada também no cenário mundial. Já no aspecto educacional, realizaram-se, nessa época, várias reformas estaduais. Dentre elas, as Reformas Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais (1927), Lourenço Filho no Ceará (1923), Anísio Teixeira na Bahia (1925), Carneiro Leão no Rio de Janeiro (1924), Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1928), Sampaio Dória em São Paulo (1920), Lesimaco da Costa no Paraná (1924) (ROSSATO, 1989).

A partir dessas movimentações, os debates instaurados trouxeram à baila novamente as discussões em torno da construção da universidade (CUNHA, 1980). Conforme Cunha (1980, p. 198), “A proclamação da República criou uma ordem jurídica que, liberando antigos anseios federativos, propiciou iniciativas de criação de instituições de ensino superior em diversos estados [...]”.

Então, a República foi contemplada com três projetos, como afirma Carneiro (1971). O primeiro, proposto por Azevedo Sodré em 1903, contemplaria a construção de quatro instituições universitárias, sendo elas no Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Recife. Essa proposta teve como resposta a oposição à criação dessas instituições. Mesmo com a negativa, no ano posterior a este projeto, a sugestão de Rodrigues Lima, assim como a proposta elaborada por Erico Coelho em 1908, resultou novamente no posicionamento contrário por parte da esfera governante.

Mesmo com a negativa, observa-se nos delineamentos assumidos pelas esferas sociais no decorrer desse período uma gradativa intensificação dos debates em defesa das universidades tomando espaços importantes da cultura nacional. Essas iniciativas, promovidas principalmente pelas reformas na esfera educativa, instituídas a partir da Primeira República, marcariam a consolidação de um terreno favorável ao efetivo desenvolvimento da instituição no país. Observa-se a criação de três instituições universitárias nesse período, a Universidade de Manaus, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Paraná (FÁVERO, 2000).

A Universidade de Manaus, instituída em 13 de março de 1909⁸⁹, acabou por dissolver-se no ano de 1926, na forma de faculdades isoladas. Já a Universidade de São Paulo, criada em 19 do mês de novembro de 1911 e inaugurada em 1912, foi possibilitada com a promulgação da Reforma Rivadávia Corrêa e fundada a partir do designo de Eduardo Guimarães.

A Universidade de São Paulo foi fundada a 19 de novembro de 1911, com o objetivo de oferecer ensino de todos os graus: primário, secundário superior e “transcendental”. Para isso, previa-se a existência de uma escola primária e uma escola secundária, que pouca vida tiveram; uma escola de cultura física, para todos os graus; dez escolas superiores profissionais; e uma curiosa escola superior de filosofia, história e literatura. Esta última deveria promover, por conferências, a “cultura mental transcendente”, abrangendo assuntos de interesse geral (CUNHA, 1980, p. 202).

Embora a Universidade de São Paulo tenha encontrado respaldo econômico e social para legitimar-se, a Instituição foi fechada em decorrência de conflito imposto em sua organização estrutural, em 1917 (CUNHA, 1980). Concomitante com a criação da Universidade de São Paulo, houve a organização da Universidade do Paraná.

A universidade seria uma associação civil, gozando de “toda a autonomia na sua administração econômica e didática”. A administração da universidade ficava a cargo de uma diretoria (diretor, vice-diretor, secretário, subsecretário, tesoureiro e bibliotecário), um conselho econômico (dois membros) – uma e outro eleitos pela assembléia do corpo docente – e um conselho superior (composto de diretoria, conselho econômico e de três docentes de cada congregação, escolhidos por sorteio). Cada curso tinha uma congregação, compostas dos lentes catedráticos e substitutos, a quem competia a aprovação dos programas e

⁸⁹ Conforme Cunha (1980), em 1909, houve a aprovação dos estatutos da Universidade de Manaus, no entanto, esta se tornou Universidade de Manaus apenas em 1913, ofertando os cursos de formação de oficiais das três armas; engenharia civil; agronomia; indústrias; ciências jurídicas e sociais; medicina; farmácia; e odontologia.

dos livros adotados pelos professores, a organização das bancas de concurso e outros assuntos (CUNHA, 1980, p.207-208).

Inaugurada em 19 de dezembro de 1912, fatos relacionados à adoção de medidas estruturais na universidade, empreendida após a reforma Carlos Maximiliano, acarretaram no desmembramento da universidade por volta de 1915. “Como a instituição visava à equiparação de seus cursos aos das federais, e entre estas só havia escolas isoladas, a Universidade do Paraná não teve alternativa senão dissolver-se” (CUNHA, 1980, p. 210). A Universidade do Paraná apenas voltou a reunir suas faculdades isoladas na forma de universidade, cerca de três décadas após seu fechamento, por volta de 1950.

No que se refere às três instituições, localizam-se como episódios preponderantes no processo de dissolução dessas universidades a conjuntura política e social desfavorável, bem como a pouca experiência e a ausência de um espaço educacional sistematizado institucionalmente. Observa-se, ainda que limitada, a retomada do processo de consolidação das instituições universitárias brasileiras que, embora houvesse ações que direcionassem para a institucionalização das universidades, não se havia empreendido na sociedade um engajamento enfático da estrutura cultural que assegurasse a preservação e manutenção dessas instituições. Esse fato resultou na incapacidade objetiva de possibilitar a permanência das universidades.

Historicamente, a primeira instituição a organizar-se efetivamente de forma duradoura na trajetória educacional brasileira, conforme Cunha (1980), tratou-se da Universidade do Rio de Janeiro⁹⁰. Criada em 07 de setembro de 1920, por meio do decreto 13.343, a Universidade foi contemplada pelo direito de existir enquanto instituição após a permissão autorizada pela Reforma Carlos Maximiliano, empregada em 1915, assegurada pelo decreto que autorizava a congregação de faculdades isoladas enquanto organização universitária.

O decreto 11.530, de 18 de março de 1915 [...], dizia que o governo federal, quando achasse oportuno, poderia “reunir em universidade”, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Escola de Medicina e uma das escolas de direito. Como o governo federal não mantinha nenhuma escola de direito na capital da República, uma das faculdades livres de direito lá existentes seria incorporada à universidade. As duas faculdades livres

⁹⁰ Embora Cunha (1980) destaque a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira instituição universitária a resistir aos percalços colocados diante da institucionalização de uma instituição universitária no Brasil, aborda-se, como primeira universidade, constituída dentro dos padrões de universidade definidos neste trabalho, a definição de Schwartzman (1981) que estabelece como primeira instituição universitária do Brasil a Universidade de São Paulo, criada em 1934.

acabaram por se fundir, dando origem à terceira unidade da futura universidade, recebendo um edifício público para funcionar e sendo dispensada do pagamento da taxa de fiscalização. O decreto previa que as congregações das três escolas, reunidas, redigiriam o regimento interno da universidade, cujo reitor seria o presidente do Conselho Superior de Ensino (CUNHA, 1980, p. 212).

Seguindo a mesma sistematização da organização institucional da Universidade do Rio de Janeiro, o Estado de Minas Gerais procurou fundar sua universidade. No ano de 1927, mais precisamente em 07 de setembro, se instituiu a Universidade de Minas Gerais. Em vista do processo de concessão para criação de instituições universitárias no país, o governo federal, orientado pela necessidade de regulamentação da oferta e dos padrões organizativos para as universidades, passou a estabelecer diretrizes norteadoras para a oferta dessas instituições. Conforme sugere Cunha (1980, p. 214),

Em 28 de dezembro de 1928, foi promulgado o decreto 5.616 apresentando aquelas condições e, em abril do ano seguinte, sua regulamentação. Esses documentos diziam que as universidades criadas nos estados gozariam de “perfeita autonomia administrativa, econômica e didática”. De fato, os conselhos universitários poderiam “determinar as matérias ou cadeiras de cada curso, sua seriação, programas e processos de exames”. Entretanto, estabelecia-se que a admissão dos alunos deveria estar sujeita aos mesmos requisitos legais exigidos pelos estabelecimentos federais de ensino. A fiscalização das universidades seria efetuada pelo Departamento Nacional de Ensino, por meio de um inspetor para cada escola constituinte das universidades. Ficava vedada, na prática, a criação de universidades particulares, pois era exigida uma lei do governo estadual para sua constituição, bem como a nomeação do reitor pelo presidente do estado. Estabeleciam-se, também, marcos limitadores para a multiplicação de universidades. Elas deveriam contar não só com um elevado patrimônio, nunca inferior a 30 mil contos, como, também, ter pelo menos três escolas funcionando ininterruptamente há pelo menos 15 anos. Satisfeitas todas essas condições, as universidades teriam permissão para expedir diplomas com validade em todo território nacional.

Em 15 de outubro de 1924, Heitor Lyra da Silva fundou no Rio de Janeiro a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁹¹. A Associação, que congregava indivíduos das mais diversas vertentes políticas e ideológicas, apresentava, como objetivo em sua criação, o intuito de agrupar profissionais do ensino e demais indivíduos interessados no debate em torno da Educação, com a finalidade de promover, divulgar e discutir temas recorrentes à realidade do campo educacional brasileiro (PAIM, 1982).

⁹¹ As atas da Associação Brasileira de Educação, correspondentes ao período de fundação da associação, 1924, até o ano de 2004, encontram-se disponíveis para consulta no endereço eletrônico: <http://www.abe1924.org.br>.

A ABE, a partir da década de 1920, se propôs a promover debates, conferências, congressos e seminários, no intuito de contribuir com o desenvolvimento educacional⁹². Dentre os debates e conferências requeridos a pedido da Associação, destaca-se o inquérito de 1926 promovido pelo órgão da imprensa, “Estado de São Paulo”, com o apoio da ABE, tendo como um de seus objetivos discutir aspectos relacionados à educação superior brasileira⁹³(CAMPOS, 2004). O inquérito, publicado em 1929⁹⁴, reunia as propostas e discussões do debate iniciado em 1926 e da II Conferência Nacional de Educação, realizada em novembro de 1928⁹⁵. O objetivo era reunir as discussões que tangiam ao ensino superior, congregando educadores de diversas regiões do país no debate.

O inquérito intitulado Problema Universitário Brasileiro era composto por dois momentos, primeiramente, pela apresentação das teses pelos organizadores⁹⁶ e, em seguida, pelas respostas⁹⁷ formuladas a partir da polifonia das diversas perspectivas de educadores que versaram sobre o tema (PAIM, 1982). Conforme Cunha (1980, p. 226), dentre os aspectos envoltos no debate, destacaram-se os respectivos pontos:

- Não deve haver um tipo único de universidade para todos no 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 se uniformizado é o preparo fundamental para a matrícula nas universidades;
- as universidades devem gozar de autonomia integral, garantida pela renda de um patrimônio inalienável, intransferível e insub-

⁹² Elaborados de forma independente, os resultados destes questionários foram publicados na forma de inquéritos, que traziam contemplada a opinião de instituições e intelectuais acerca de temas em contestação.

⁹³ Organizado por Fernando de Azevedo, o inquérito questionava, dentre os demais pontos: os motivos do fracasso das reformas empregadas no ensino e as possíveis medidas a serem tomadas pelo Estado; a viabilidade da influência do escolanovismo; a necessidade de formar a cultura nacional e o fracasso da Educação em empreender este objetivo; a necessidade de criação de instituições de pesquisa e que tinham como cerne das discussões o saber desinteressado; a ideia de criação de uma universidade em São Paulo e a necessidade em criar um ministério ligado aos assuntos educacionais para a organização do ensino em São Paulo (CAMPOS, 2004).

⁹⁴ Nesta publicação estão contemplados dados referentes ao inquérito de 1926, coordenado por Fernando de Azevedo, e os depoimentos resultantes da II Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE.

⁹⁵ Cunha, 1980.

⁹⁶ Conforme Campos (2004), os autores responsáveis pelos questionamentos apresentados no inquérito foram: Ferdinando Laboriau, Edgar Roquete Pinto, Vicente Licínio Cardoso, Raul Leitão da Cunha, Levi Carneiro, Ignácio Manoel Azevedo do Amaral e Domingos Cunha.

⁹⁷ Dentre os nomes que se pronunciaram a respeito dos questionamentos acerca da universidade no inquérito estão: Arthur Neiva, Mário de Souza Lima, Ovídio Pires de Campos, Raul Briquet, Ruy Paula Souza, Theodoro Ramos, Erasmo Braga, Fernando Magalhães e Francisco Emygdio Fonseca Telles (CAMPOS, 2004).

rogável, doado pelos governos federal e estaduais ou por particulares.

Ao versar sobre a estruturação da universidade, os educadores convidados a dissertarem expressaram suas indagações e aspirações (CAMPOS, 2004). Observa-se, no decorrer das respostas do Inquérito, que os autores procuraram evidenciar, em seus posicionamentos, a necessidade da consolidação de uma universidade no país, ressaltando, da mesma forma, a preocupação recorrente com a base organizativa e a estrutural da instituição.

Apesar das divisões, pareceu-me que a opinião majoritária defendia a pluralidade de organização universitária; a autonomia administrativa, pedagógica e financeira diante do Estado; a inclusão de museus e institutos de pesquisa ao lado das faculdades; a criação de escola normal superior e de faculdades de ciência e/ou letras; a criação do “espírito universitário” pela contigüidade geográfica dos edifícios, integração dos cursos entre si e dos alunos com os professores; a atuação no sentido de renovação da cultura brasileira pela pesquisa científica, o incentivo às obras de cultura e à extensão universitária, divulgando conhecimentos técnicos, científicos e artísticos. A opinião majoritária condenava a criação de universidades pela mera reunião de unidades de ensino profissional (CUNHA, 1980, p. 228).

Nessa conjuntura, despontava-se no cenário social o Movimento de 1930, descrito por Romanelli (1978) como o clímax de uma sucessão de rompimentos com a esfera política e econômica da época. Caracterizada pelos embates decorrentes, a crise foi acarretada pela saturação da oferta no mercado mundial, ocasionada pela acumulação dos estoques produzidos pelo Brasil, aliada à insatisfação dos quadros sociais, que sinalizava a contestação da massa em oposição à realidade social posta. Nas palavras de Romanelli (1978, p.49), “A crise delineou-se, portanto, como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia [...]” e consistia na necessidade de transformar a composição política e econômica.

A revolução de 30, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização [...] (ROMANELLI, 1978, p. 60).

Nessa etapa da história, datado de meados da década de 1930, o ensino, assim como os demais setores, esteve vastamente direcionado pela reordenação das bases sociais e pelo

movimento de centralização econômico e político empregado no governo de Getúlio Vargas. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Saúde Pública, de curta existência ainda no início da República, retoma sua estruturação com a direção do então Ministro da Educação, Francisco Campos.

Francisco Campos, logo ao assumir o Ministério, empreendeu uma ampla reforma do ensino, que resultou no emprego de tentativas de articulação de um projeto de universidade para o país. Nesse intuito, foi então estabelecido o estatuto das universidades. Outorgado em 11 de abril do ano de 1931, o decreto passou a estabelecer orientações para a organização e funcionamento das instituições no país, visando ao favorecimento da reorganização destas (FÁVERO, 2000).

De acordo com Romanelli (1978, p. 131),

1. Decreto n.º 19.850 – de 11 de abril de 1931:
Cria o Conselho Nacional de Educação.
2. Decreto n.º 19.851 – de 11 de Abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931:
Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931:
Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932:
Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

O documento, que compôs as bases reguladoras do ensino superior, representou importante passo para o segmento das universidades. O estatuto passou a estabelecer uma legislação para o ensino superior na tentativa de articular politicamente o setor. Aprovado concomitantemente com o decreto que expõe a Criação do Conselho Nacional de Educação e o decreto que estrutura a disposição da Universidade do Rio de Janeiro, o estatuto⁹⁸

⁹⁸ Dentre as disposições tratadas no Decreto, estas versavam acerca de: **Título I:** fins do ensino universitário; **Título II:** Constituição das universidades brasileiras; **Capítulo I:** Generalidades; **Capítulo II:** Equiparação das universidades; **Título III:** Administração universitária; **Capítulo I:** Nomeação e atribuições do diretor; **Capítulo II:** Constituição e atribuições do conselho universitário; **Título IV:** Assembleia universitária; **Título V:** Administração dos institutos universitários; **Capítulo I:** Nomeação e atribuições do diretor; **Capítulo II:** Constituição e atribuições do conselho técnico- administrativo; **Capítulo III:** Atribuições da congregação; **Título VI:** Organização didática; **Título VII:** Corpo docente; **Capítulo I:** Constituição; **Capítulo II:** Professores catedráticos; **Capítulo III:** Auxiliares de ensino; **Capítulo IV:** Professores contratados; **Capítulo V:** Docentes livres; **Título VIII:** Admissão dos cursos universitários; **Título IX:** Habilitação e promoção nos cursos universitários; **Título X:** Diplomas e dignidades universitárias; **Título XI:** Corpo discente; **Título XII:** Regime disciplinar; **Título XVIII:** Vida social universitária; e **Título XIV:** Disposições gerais e transitórias.

expôs como objetivo propor uma base organizativa para orientar a organização da universidade brasileira, enquanto os demais decretos expressavam a necessidade de se programar as disposições do decreto nas instituições presentes, neste caso, a então criada URJ.

Embora preconizasse, dentre outros aspectos, a necessidade de consolidação de uma instituição moderna, o estatuto contrapunha-se ao assegurar a materialização às instituições superiores, por meio da oferta de cursos restritos, garantindo-lhes a possibilidade de permanecerem como instituições agregadas (ROMANELLI, 1978). Simultaneamente com os acirramentos políticos, ideológicos e sociais crescentes dessa conturbada etapa da história nacional, outras disputas marcaram o cenário social e educativo do país, opondo-se, no campo educativo, liberais e católicos.

Conforme Paim (1982), o conflito na esfera educacional, travado na década de 1930 e que se entendeu pelas décadas posteriores, tinha como base a oposição dos pensamentos vinculados pelos renovadores em relação à concepção defendida pela Igreja Católica. Consoante com a afirmativa bourdieusiana, a disputa simbólica travada entre as elites das esferas dominantes dos dois grupos visavam à conquista pelo posicionamento dominante do campo educacional.

A agitação entre as facções pelo domínio do poder organizativo do campo educacional esteve implícita na defesa das propostas dos dois grupos. Disputa que teve como sua culminância a década de 1930 (SAVIANI, 2005). Com base nos valores propagados pela Escola Nova, as reformas empreendidas pelos liberais opunham-se aos ideais católicos ao passo que promoviam a laicidade do ensino, garantiam ensino a ambos os sexos e pregavam a institucionalização da oferta do ensino público (ROMANELLI, 1978). Os católicos, liderados por representantes da Igreja, receavam perder o direito pela oferta do ensino, temendo consequências negativas para o grupo com a posse do monopólio educacional pelo Estado.

[...] A Igreja Católica, que até então praticamente monopolizava, no Brasil, o ensino médio, estava, desde a proclamação da República, agastada com a laicidade do ensino, instituída pela 1ª Constituição Republicana. Agora, em face do alcance do movimento renovador e em face, principalmente, das reivindicações que este fazia em torno da necessidade de se implantar efetivamente o ensino público, de âmbito

nacional obrigatório e gratuito, ela se via ameaçada de perder aquele quase monopólio (ROMANELLI, 1978, p. 143).

No intuito de delinear objetivamente os caminhos para a Educação, tendo em vista os embates do contexto, realizou-se, em dezembro do ano de 1931, a V Conferência Nacional de Educação. A Conferência, presidida por Getúlio Vargas, objetivou definir o caminho pedagógico da reconstrução do campo educacional e construir um documento que deveria orientar as futuras ações empregadas em prol da educação nacional. O resultado do encontro, pondera Paim (1982), coincidiu com a conclusão das divergências já propagadas pelos dois grupos, impossibilitando a elaboração de diretrizes para a Educação em conjunto com os dois grupos.

Fundamentados nesse embate, os partidários do movimento renovador decidiram expor, na forma de um manifesto, a articulação presente entre o pensamento propagado e as bases de reconstrução do ensino. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, embora não tenha se constituído como um documento homogeneizado, procurou expor, dentre outros aspectos, as deficiências constatadas na ausência de uma preocupação e reflexão sobre a questão educacional no país e a necessidade implícita de aplicar no Brasil a reconstrução das bases educativas, quem vinham sendo consolidadas. (ROMANELLI, 1978). No tocante à educação superior, o Manifesto destacou, em sua conjuntura documental, a deficiência de uma cultura universitária, revelando o abandono dirigido à educação nacional.

E' que a cultura, como a sciencia, exige uma iniciação. Não se improvisa o observador, de espírito científico. Toda a cultura superior, no Brasil, nunca ultrapassou os limites das ambições profissionais. Mas, organizada exclusivamente para a formação profissional, sem qualquer aparelhamento de cultura livre e desinteressada, Ella constituiu, no imperio e na republica, o único systema de instrucção superior, cujas deficiências em vão se preocupava supprir com os esforços raramente compensadores da autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio...Tudo, na cultura nacional, sob esse regimen, tinha de ser precario, incoherente, fragil e desconnexo[...]. Elle tende, conforme o temperamento, a affirmar dogmaticamente ou a sorrir, como um sceptico. Sem espírito critico e sem poder de systematização, toda a sua produção accusa, na sua falta de coherencia e vigor, de largueza e profundidade, a ausência de contacto com as fontes universitárias, em que se fórma a verdadeira disciplina philosophica ou scientifica, se amplia, se enriquece e se renova a cultura geral e se adquire o espírito e se aperfeiçoam os methodos scientificos, com que as conclusões faceis, o espírito do “mais ou menos” e o habito da imprecisão cedem o lugar á solidez, á profundidade e á precisão, que constituem o

rigor científico e nos dão o quilate da vigorosa maturidade de intelligencia (AZEVEDO, 1932, p. 16-17).

A ausência da institucionalização das universidades, em detrimento da presença das faculdades isoladas, caracterizadas por formarem para as profissões liberais, passa a ser exposta no documento enquanto problema a ser solucionado. Nos aspectos que permearam o plano de reconstrução educacional, o Manifesto salientou a necessidade em se organizar o ensino superior para o cumprimento da sua tríplice função: o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, a realidade da época impunha a necessidade de legitimação de instituições de ensino amplas, que convergissem em outros ramos de preparação, não apenas para as profissões liberais. Percebe-se no decorrer do documento a preocupação em salientar a construção de instituições que atendessem à formação “[...] de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos” (AZEVEDO, 1932, p. 62).

Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das sciencias e das artes (AZEVEDO, 1932, p. 62).

E prossegue:

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes políticos, sociais, Moraes e estheticos, é que podemos obter esse intensivo espírito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse “ estado de animo nacional”, capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergencias que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E’ a universidade, no conjuncto scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espírito de synthese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia “da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido”, e a tendencia e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisorios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (AZEVEDO, 1932, p. 63-64).

Em linhas gerais, conforme exposto no Manifesto, apresentava-se no Brasil, efetivamente, apenas a existência de restritas instituições denominadas universidades. Eram elas a Universidade do Rio de Janeiro e a Universidade de Minas Gerais.

No final da Era Vargas, ou seja, até meados de 1945, observaram-se a criação e a reordenação de novas e antigas instituições universitárias no país. Conforme Cunha (1980,

p. 232), a Universidade do Rio de Janeiro havia se transformado em Universidade do Brasil, e a Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, transformara-se em 1934 em Universidade de Porto Alegre. Instituíam-se, também, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, em retomada ao projeto da primeira universidade do Estado. No ano de 1940, nasciam no Rio de Janeiro as então Faculdades Católicas, que passariam a se denominar Pontifícias. A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, após ser destituída em 1938, enquanto universidade, acabou com parte de sua estrutura incorporada pela Universidade do Brasil, no ano de 1939.

A criação da Universidade do Distrito Federal, em 4 de abril de 1935, por meio do decreto municipal nº. 5.513, veio compor a busca empregada na organização do ensino, com base na amplitude na oferta de formação profissional e científica. Conforme Fávero (2004), o objetivo proposto por Teixeira na criação da UDF era constituir uma instituição que fosse o estabelecimento responsável pela preparação dos agentes, servindo como centro de formação intelectual da nação, a partir da liberdade e cultura. Enfrentando diversos movimentos opositores, a UDF nasceu “[...] sob um signo sagrado, que a fará trabalhar e lutar por um Brasil de amanhã, fiel às grandes tradições liberais e humanas do Brasil de ontem” (TEIXEIRA, 1988, p. 43).

[...] a Universidade do Distrito Federal vem preencher uma necessidade profunda no País, que em sua marcha se fará, a despeito de quaisquer dificuldades materiais e de quaisquer obstáculos opostos pelos que sonhavam um instrumento semelhante, para afeiçoá-la aos seus desígnios ou aos seus propósitos sectários. Porque, forçoso é repetir, a universidade, como instituição de cultura, deverá estar na encruzilhada do presente. Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência. Seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado. A serviço do presente e do futuro, a universidade não deseja, entretanto, constringer o porvir dentro de fórmulas apriorísticas ou predeterminadas (TEIXEIRA, 1988, p. 42).

Com Afrânio Peixoto como reitor, a Universidade do Distrito Federal, de acordo com Leão (1960), reuniu grandes nomes da intelectualidade brasileira e da internacional. Conforme salienta Viana Filho (1990), Afrânio Peixoto ficou responsável por recrutar os professores que lecionariam na Universidade. Preocupado com o ensino e buscando possibilitar um ensino de qualidade, a partir do corpo docente, Afrânio Peixoto foi buscar, em outros países, aqueles que preparariam o campo do ensino para esta nova universidade, ou seja, os responsáveis por trazer para o Brasil, por meio de suas experiências, o espírito de uma verdadeira instituição universitária. Entre os membros do corpo docente e

administrativo estavam: “Afrânio Peixoto, Gilberto Freyre, Pedro Calmon, Roberto de Azevedo Marinho, Celso Kelly, Hermes Lima, Castro Rabello”; entre os intelectuais estrangeiros, os franceses “René Poirier, Jacques Lambert, Victor L. Tapié, Antoine Bom, Robert Garric” e o americano T. Lynn Smith (LEÃO, 1960, p.102).

Composta por cinco escolas - a Escola de Filosofia e Letras, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Instituto de Artes e a Escola de Educação, a UDF fazia parte de um plano para a reconstrução educacional brasileira. A Instituição imprimia em sua base organizativa o engajamento de Anísio em propor uma instituição que servisse como centro de formação do saber (MENDONÇA, 2002).

Em 1935, a UDF enfrentou um momento decisivo, caracterizado por conturbada conjuntura política e social do Brasil. Deve ser notado que, nessa época, duas tendências políticas distintas e opostas, a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e a Ação Integralista Brasileira (AIB), colocavam-se como alternativas às forças políticas comandadas por Getúlio Vargas. Em novembro de 1935, houve um movimento político revolucionário liderado pela Aliança Nacional Libertadora. O governo de Getúlio Vargas iniciou forte reação, controlando os focos de sublevação e reprimindo violentamente seus apoiadores, o que culminou em diversas prisões, especialmente do líder Luís Carlos Prestes (SAVIANI, 2007). Nesse cenário, Teixeira foi acusado, principalmente pela Igreja, de compartilhar de ideais comunistas e de colaborar com o movimento. Tais acusações obrigaram seu afastamento do cargo que exercia frente à Secretaria de Educação do Distrito Federal, e consequentemente, da UDF⁹⁹ (PAIM, 1982).

[...] brandiam contra a Universidade sobretudo o argumento ideológico. Seria uma Universidade esquerdista, senão comunista, qualificação mágica pela qual o sectarismo integralista e a cegueira ultramoderna obstruíram qualquer iniciativa, qualquer atitude julgada inconveniente ou prejudicial ao predomínio da reação que comandavam (LIMA, 1978, p. 183).

Com a saída de Anísio Teixeira da reitoria da UDF, Alceu Amoroso Lima, representante do catolicismo, assumiu a direção da UDF em 1938, por nomeação do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema¹⁰⁰ que, opondo-se aos planos estruturais de equiparação da Universidade à proposta de instituição deliberada pela reforma Francisco Campos, acabou por extingui-la, em 1939. Segundo schwartzman,

⁹⁹ A partir da saída de Afrânio Peixoto da reitoria da UDF, quem assume seu posto é Afonso Pena Jr., cargo que, em curto espaço de tempo, é transferido a Alceu Amoroso Lima.

¹⁰⁰ Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação no ano de 1934.

a Igreja contribuiu, finalmente, para a seleção ideológica de funcionários ministeriais e professores, particularmente os da Universidade do Brasil (hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro). Além da profusão de vetos e indicações de nomes que aparecem na correspondência entre Alceu Amoroso Lima e Capanema (e de muitos mais, seguramente, que não aparecem), houve uma influência direta da Igreja no fechamento da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira e entregue mais tarde, por um breve período, à direção de Amoroso Lima. A Faculdade Nacional de Filosofia, organizada a seguir, também estava destinada a Amoroso Lima, que acaba, no entanto, não assumindo o posto, deixando-o para San Tiago Dantas, figura proeminente do movimento integralista dos anos 30. A seleção ideológica dos professores da Faculdade Nacional de Filosofia se fez principalmente para as disciplinas de conteúdo social e filosófico, mas esteve presente inclusive na escolha dos professores franceses convidados para o Rio, nos moldes da experiência paulista de 1934 [...] (SCHWARTZMAN, 1985, p.168).

Com o fechamento da Universidade do Distrito Federal, em janeiro de 1939, por meio do decreto n.º 1.063, firmado pelo Presidente Vargas e o então Ministro Capanema, os cursos da UDF foram transmitidos para a Universidade do Brasil.

O projeto da Universidade do Brasil desdobrava-se em quatro atividades principais: o desenvolvimento da própria concepção da universidade; seu planejamento físico, que se deveria materializar na Cidade Universitária; a criação de uma faculdade de filosofia, ciências e letras, que seria o núcleo de integração de todo o conjunto; e a criação de algumas novas faculdades e institutos, dentre os quais sobressaía o projeto de uma faculdade nacional de política e economia. A rigor, a inovação de Capanema em relação à legislação de 1931 consiste, principalmente, em tratar de dar vida à faculdade de filosofia, ciências e letras - que na lei Francisco Campos deveria ser de educação, ciências e letras - e da construção do campus universitário (SCHWARTZMAN et al, 2000, p. 223).

A Universidade do Brasil¹⁰¹, instituída por meio da Lei nº 452 de 05 de julho de 1937, seria constituída com o intuito de estabelecer um padrão de universidade no Brasil. Grandiosa em seus propósitos, conforme Schwartzman *et al* (2000), a Universidade, na concepção do Ministro Capanema, deveria constituir-se como um modelo norteador para as demais instituições universitárias brasileiras, e foi arraigado a ele o propósito de construção de uma cidade universitária.

¹⁰¹Composta por 15 escolas, a UB passou a congregar as respectivas instituições: Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade Nacional de Educação; Escola Nacional de Engenharia; Escola Nacional de Minas e Metalurgia; Escola Nacional de Química; Faculdade Nacional de Medicina; Faculdade Nacional de Odontologia; Faculdade Nacional de Farmácia; Faculdade Nacional de Direito; Faculdade Nacional de Política e Economia; Escola Nacional de Agronomia; Escola Nacional de Veterinária; Escola Nacional de Arquitetura; Escola Nacional de Belas-Artes; Escola Nacional de Música; e demais institutos (FÁVERO, 2000).

Contudo, o projeto, que concebia como centro a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, foi recebido por elogios e críticas. Embora a Instituição congregasse importantes funções, a mesma negava a estruturação da UDF que até então permanecia estabelecida. Além disso, como corrobora Fávero (2000), o debate mais eloquente transcorreu sobre a instituição das sanções aplicadas por Capanema, acusado de assumir a adoção de postura inconstitucional frente às ações no Ministério.

No que se refere às grandes instituições construídas ao longo dos anos 30 e 40 do século XX, a concepção da Universidade de São Paulo também significou importante passo para a legitimação desse campo no Brasil. Consistindo, no entendimento de Teixeira (1989b), um ambicioso projeto de institucionalização de uma universidade no Brasil, assim como a UDF, a criação da Universidade de São Paulo foi concretizada em 1934, no dia 25 de janeiro. Foi instituída por meio do decreto nº 6.283, expedido pelo Interventor Armando de Salles Oliveira. Deveria consistir assim a nova instituição, de acordo com Schwartzman (2001, p.23):

A nova universidade seria pública, leiga e livre de influências religiosas; deveria ser uma instituição integrada, não apenas um grupo de escolas isoladas. Seu núcleo central seria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com professores estrangeiros. Ali haveria uma atividade de pesquisa confiada a uma equipe de tempo integral, que trabalharia nas formas mais adiantadas da ciência, deixando os trabalhos práticos para as escolas profissionais. A universidade teria autonomia administrativa e acadêmica, destinando-se a criar uma nova elite que assumisse a liderança do país, superando o atraso e levando São Paulo de volta ao lugar que merecia como o estado líder da federação.

Dentre as disposições reguladoras da Universidade de São Paulo¹⁰², destacam-se os objetivos de promoção da pesquisa e desenvolvimento científico, a transmissão do saber pelo ensino, a formação de profissionais especialistas de diversas áreas e a propagação da ciência, letras e artes (LACAZ; MAZZIERI, 1995). Nota-se despontar, nesse contexto conturbado pelas disputas e embates decorrentes dos processos sobre a organização de instituições universitárias nacionais, a organização de uma Universidade Católica no Rio de Janeiro (CUNHA, 1980).

¹⁰² A estruturação organizativa da Universidade era composta por diversos institutos oficiais: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Farmácia e Odontologia; Escola Politécnica; Instituto de Educação; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais; Escola de Medicina Veterinária; Escola Superior de Agricultura; e Escola de Belas-Artes.

O período após o Golpe, de 1937 a 1945, esteve caracterizado pela submissão da sociedade ao regime imposto, que gerou uma tensão nos segmentos econômicos, sociais e, principalmente, políticos da sociedade. O Estado Novo, instituído partir do Golpe de 1937 e apoiado pelas Forças Armadas, conforme disserta Romanelli (1978), culminou na retirada do apoio às elites latifundiárias, do incentivo aos segmentos industriais e determinou o trajeto histórico que o país percorreria nos anos posteriores. De acordo com Romanelli (1978, p. 51), “[...] Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária [...]”.

A Constituição estabelecida em 1946, após a deposição de Vargas, veio instituir um novo período para a história nacional. Após 15 anos no poder, as ações de Vargas refletiram na esfera social na adoção de uma política populista, intervencionista e determinante para os rumos da economia brasileira. Política que propunha o retorno às bases econômicas, visando salvaguardar o país das consequências degradantes da economia que haviam assumido o contexto nacional após a Segunda Guerra Mundial.

Portanto, no processo pós-guerra, houve a necessidade gradativa no aumento da produção de bens de consumo, evidenciado pela expansão gradativa do sistema capitalista no país (ROMANELLI, 1978). Consequentemente, a nação brasileira passava a gerar um aumento gradual nos números relacionados à industrialização, refletindo no crescimento dos demais setores da esfera econômica, bem como no processo de urbanização.

Do mesmo modo, a partir desse contexto, cresciam as contradições na esfera do desenvolvimento brasileiro. O cenário social passava a constituir amplo espaço em crescimento, em que as matrizes constitutivas na identidade nacional caminhavam para uma nova configuração. A identidade da nação, amplamente ligada à conjuntura rural, começava a ser reconvertida em uma nova matriz identitária da sociedade, que paulatinamente se direcionava para o desenvolvimento econômico e político do novo centro urbano de poder. Neste cenário, como delineia Romanelli (1978, p. 58), a gestão de Juscelino criou, necessariamente, “[...] uma política de massas, mas abraçou o desenvolvimento industrial baseado em associação com organizações externas”.

A partir das redefinições políticas, econômicas e sociais dos anos de 1940 e 1950, passou a haver gradativa inserção do capital estrangeiro contrariando a política nacionalista presente na época (ROMANELLI, 1978). Este fenômeno passou a crescer de forma

gradativa, por meio da política expansionista e desenvolvimentista adotada no governo de Juscelino Kubitschek. Neste contexto, conforme Romanelli (1978, p. 52-53),

Juscelino Kubitschek representava a continuidade do populismo e foi eleito graças à coalizão dos partidos criados por Vargas, o partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) contra o candidato da velha inimiga de Vargas e representante da ala chamada entreguista, a União Democrática Nacional (UDN). O seu Governo assegurou, todavia, um clima de otimismo e foi até caracterizado por uma ideologia: a do desenvolvimentismo. Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas a entrada de capital internacional, através da implantação de filiais das multinacionais. Enquanto, no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital.

Para que seja possível compreender esta realidade partindo de disposições objetivas, salienta Rossato (1989, p. 58):

A população urbana, que em 1940 era de 31%, passa a 36% em 1950; o próprio ritmo de crescimento demográfico acelera-se neste período, passando o país a viver a chamada fase de explosão demográfica. Em termos globais a população passa de 41.236.315 habitantes em 1940 para 51.944.397 em 1950.

A sociedade passava a requerer mudanças no seio escolar, no intuito de adaptá-la ao processo de reconversão da nova realidade urbanizada e cada vez mais industrializada, reflexo emergente das transformações sociais. “[...] Enquanto a população da zona rural não chegou a dobrar no período mencionado, a população da zona urbana mais do que quadruplicou, o que elevou a taxa de 31,24%, em 1940, para 55,98%, em 1970[...]” (ROMANELLI, 1978, p. 72).

O movimento redemocratizador em detrimento das bases do antigo período instaurado, embora não tenha se efetivado, procurou reorientar as bases para a oferta do ensino superior nacional. A partir da década de 1950, passou a haver o predomínio do crescimento de instituições de formação de nível superior. No entanto, conforme sugere Teixeira (1989b), essa expansão, no que se referia à expansão quantitativa, ocorreu concomitantemente relacionada ao número de faculdades a ofertarem a formação superior, não refletindo em uma expansão satisfatória referente à qualidade do ensino.

Consideradas as escolas hoje existentes, há 24 fundadas antes de 1900, as quais são hoje todas públicas, com exceção de uma, a Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie. Não quer isto dizer que todas

tenham sido fundadas pelo poder público, mas que foram posteriormente federalizadas, outro aspecto do desenvolvimento escolar que está a pedir estudo e análise. Entre 1900 e 1910 criaram-se outras 13 escolas; de 1910 a 1920 criaram-se mais 34, e de 1920 a 1930 outras 15, sendo o total, até 1930, de 86 escolas. De 1930 a 1945 foram criados 95 novos estabelecimentos, mais do que nos 30 anos anteriores passando o total a 181. Entre 1945 e 1960 foram criados 223 estabelecimentos, passando o total a 404. Também nessa época multiplicam-se as universidades. Entre 1960 e 1968 surgem 375 novas escolas, ficando o total em 779, com cerca de 280 mil estudantes. Entre 1930 e 1968 o número de escolas cresce nove vezes, e o da matrícula mais de 14 vezes (TEIXEIRA, 1989b, p.114- 115).

A qualidade da oferta, em pauta desde os primeiros projetos e encaminhamentos reflexivos sobre a estruturação do campo educacional, conforme se apresentou até aqui, permanecia como um dilema recorrente no novo delineamento que tomava o ensino superior. No tocante ao processo de modernização advindo do pós-guerra, conforme Schwartzman (2001), as universidades passaram a atender gradativamente ao aumento pela demanda de profissionais para suprir os novos delineamentos que havia tomado a sociedade.

Além disso, com o processo de desenvolvimento social, outros aspectos que envolviam a organização universitária se inserem no debate. Dispondo sobre a estruturação da Universidade do Brasil, o decreto-lei n ° 8.393, datado de 17 de dezembro do ano de 1945 e sancionado pelo Presidente José Linhares na gestão do Ministro Raul Leitão da Cunha, passou a definir aspectos referentes à autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, bem como aspectos referentes à estruturação e organização da universidade (FÁVERO, 2000).

Assim como a autonomia, a proposta de institucionalizar a pesquisa nas instituições universitárias incluiu-se no debate, embora, ainda na década de 1950, não tivesse tomado corpo significativo dentro das instituições universitárias. De acordo com Fávero (2006), expandiu-se o número de universidade, mas se manteve o padrão dominante da instituição para a preparação profissional.

As universidades eram supostamente autônomas, ao passo que estabelecimentos isolados deviam ficar sob a supervisão federal. Entretanto, as universidades estavam adstritas aos currículos estabelecidos por legislação para os distintos graus profissionais, e os orçamentos dos estabelecimentos federais eram estritamente controlados pelo Ministério da Educação, enquanto que seus professores se enquadravam nos estatutos do serviço público. O sistema de cátedra garantia que os professores não podiam ser demitidos e podiam lecionar livremente sem qualquer interferência. Em cada escola, uma

congregação de professores, constituída de catedráticos, tinha a palavra final sobre quaisquer assuntos que não entravam em conflito com as leis e regulamentos federais. As congregações também elaboravam as listas de nomes com base nas quais o governo selecionava os diretores de escolas, enquanto os conselhos universitários preparavam as listas de nomes dentre os quais o governo iria nomear os reitores. Num sistema desses, a maior parte do poder permanecia nas escolas, visto que os reitores tinham em sua maioria um papel simplesmente cerimonial (SCHWARTZMAN, 2001, p.15-16).

Nesse cenário, a pós-graduação, empreendida enquanto ação governamental, passava gradativamente a ser implantada na esfera social na busca pelo desenvolvimento das bases modernizantes da sociedade, com o intuito de compor a formação da docência no ensino superior e, conseqüentemente, a formação do pesquisador. Contudo, como sugere Teixeira (1989b), essa provável incisão da pesquisa não se tratou de processo tão fácil. Primeiramente, devido a uma ausência de cultura científica no país e, posteriormente, por não se haverem até então consolidado, senão raras instituições, capazes de receberem e possibilitarem tal prática. A implantação da pesquisa necessitaria da construção de bases estruturais aptas a suplementarem sua inserção nas instituições universitárias, como orienta Salmeron (1999).

Nesse sentido, observa-se que a inserção gradativa da pesquisa na história institucional das universidades brasileiras veio atrelada à consolidação de organismos que embasaram esta iniciativa. Dentre os órgãos de apoio criados no decorrer do século XX, conforme Salmeron (1999, p. 70), houve a “[...] Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes -, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq¹⁰³”, dentre outras fundações para o desenvolvimento da pesquisa.

Nessa conjuntura, de acordo com Fávero (2006), embora o amplo campo educacional tivesse vislumbrado crescimento quantitativo decorrente da nova reorganização das bases produtivas, o aspecto qualitativo da Educação havia permanecido estagnado. No entanto, a partir do movimento empreendido pelas ações desenvolvimentistas, a Educação passou a ser vista como um processo necessário para o aprimoramento econômico, político e social da nação. Nesse momento, instaurava-se o debate acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, projeto que, apesar de datado de 1946, só obteve a aprovação no ano de 1961.

¹⁰³ A Capes foi criada em 11 de julho de 1951, por meio do decreto nº 29.741; o CNPq, também em 1951, por meio da Lei nº 1.310 de 15 de janeiro.

Após a aprovação da LDB, o país observava continuamente o crescimento de instituições de ensino superior. Nesse processo, tornava-se mais evidente o encadeamento da expansão do número de instituições particulares, possibilitado pela Lei. De acordo com Teixeira (1989b, p. 117-118),

A marcha da expansão do ensino superior é constante e crescente, mas a partir de 1945 acelera-se, vindo após 1960 a dar um verdadeiro salto, instituindo-se nos últimos sete anos 13 universidades federais, quatro universidades privadas católicas, três universidades privadas leigas, uma universidade estadual e 255 unidades docentes novas, compreendendo estabelecimentos isolados e novas unidades congregadas em universidades, além das já existentes nas novas universidades. Em 1960 havia 10 universidades federais, seis estaduais, oito particulares e três rurais. Em 1968, a rede nacional de universidades foi ampliada para 48, sendo 18 federais, três estaduais, 10 católicas, sete fundações, cinco particulares e uma municipal, às quais se somam quatro universidades rurais (três federais e uma estadual).

Em paralelo com a promulgação da LDB, foi aprovada pelo Congresso a lei referente à criação da Universidade de Brasília. Conforme salienta Teixeira (1989b, p. 125), a UNB “[...] nascera de um projeto em que colaborara a elite do magistério nacional e o seu modelo refletia soluções a que chegara a consciência crítica desse magistério, no que tinha de mais novo, o seu corpo de cientistas físicos e sociais”.

A Universidade de Brasília, de acordo com Geribello (1977, p. 99 -100), tinha como objetivos em sua criação:

[...] ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira; diversificar as modalidades de formação científica e tecnológica, instituindo novas orientações técnico-profissionais que o incremento de produção, a expansão dos serviços e das atividades intelectuais estão a exigir; contribuir para que Brasília exerça efetivamente a função integradora que se propõe assumir, através da criação de um núcleo de ensino superior aberto aos jovens de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina, e de um centro de pesquisas científicas e estudo de alto padrão; assegurar a Brasília a categoria intelectual que deve ter, como capital do país, e torná-la, prontamente, capaz de imprimir um caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar; garantir à nova capital a capacidade de interagir com os nossos principais centros culturais, para ensejar o pleno desenvolvimento das ciências, das letras e das artes em todo o Brasil; facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover; e, finalmente, dar à população de Brasília uma perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo.

De acordo o Estatuto da Universidade de Brasília, a Instituição deveria atentar-se para a formação dos agentes, bem como complementar a formação dos cidadãos; preparar os profissionais especialistas; congregar, em uma mesma instituição, diversos profissionais e auxiliá-los nos estudos dos problemas nacionais (SALMERON, 1999). De acordo com o Estatuto, a Universidade teria a incumbência de contribuir para a vida social na capital do país, constituindo-se como um espaço de formação em excelência. Era de responsabilidade da Instituição colaborar com o poder público, com a formação da vida intelectual e cultural da sociedade e cooperar com as demais instituições, no intuito de propagar o conhecimento, a autonomia intelectual e a cooperação.

Nesse início de construção, quando ainda a Universidade permanecia no plano idealizado, ela foi alvo de amplo processo de construção. Das ações empreendidas a partir da primeira projeção de um projeto para construção de uma Universidade em Brasília, demarcado no projeto inicial de Lucio Costa, perpassando a indicação e incorporação dos nomes de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira¹⁰⁴, transcorreu-se um período de intensas movimentações no cenário social brasileiro. Estes períodos são caracterizados, em Salmeron (1999), pelas etapas que divergem o período de planejamento da universidade, correspondentes aos anos de 1960 a 1961 e a ocasião de funcionamento da instituição, compreendida entre os anos de 1962 a 1965.

O regime militar instaurado no Brasil a partir de 1964, uma ditadura que durou 21 anos, encerrando-se em 1985, consistiu em uma ação empreendida por grupos políticos opostos às reformas de base e ao nacional-desenvolvimento representado pelo governo de João Goulart. Assim, com o crescimento das tensões geradas pela intervenção das Forças Armadas, “após 1964, mudam os rumos da educação. A educação passa a ser um instrumento do Estado na tarefa de reorientar a nação rumo ao “desenvolvimento” com segurança” (ROSSETO, 1989, p. 64).

Após o Golpe, a UnB foi tomada pelas tropas do Exército nacional, culminando na destituição do conselho universitário, seguido pela prisão de membros do corpo docente e do discente (SALMERON, 1999). A partir dessa data, a UnB passou por um processo de ampla intervenção política, seguindo os mesmos moldes reinantes nos demais setores da sociedade regida pelas ações empreendidas durante o período de vigência do regime militar.

¹⁰⁴ Salmeron (1999) destaca em sua obra, “*A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*”, o importante papel atribuído a Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira na construção da Universidade de Brasília e nos fatos que antecederam a elaboração final de seu projeto e estrutura.

Na medida em que a UnB se constituiu e passou a demarcar uma nova forma organizacional de se estabelecer o ensino superior, as demais estruturas universitárias permaneceram construídas permeadas na proposta institucionalizada na história social do ensino superior brasileiro. Na ampla esfera do ensino superior, prevalecia o modelo tradicional de formação superior.

Essa estrutura organizativa tradicional, predominante nos modelos universitários, passou a compor um problema para o desenvolvimento da nação. A UnB foi então trazida em seu modelo organizativo como plano orientador para a organização de um projeto reformista da universidade. Embasados na proposta, a partir do empreendimento das ações para reforma do ensino superior, iniciados em 1966, são expressos, de acordo com Teixeira (1989b, p. 125), “ [...] 21 atos legislativos sobre a universidade e o ensino superior, fora 39 outros de legislação correlata [...]”.

Algumas das modificações, decorrentes de toda essa legislação, são radicais e importam em alterações profundas de moldes anteriores estabelecidos, tais como a supressão da cátedra, a implantação dos departamentos, o estabelecimento de um sistema de órgãos ou autoridades de coordenação e controle da universidade, acima do diretor da escola e da congregação, que anteriormente constituíam os órgãos fundamentais do poder no ensino superior, sob a supervisão do conselho universitário. Tudo isto se fez pela série de atos fragmentários e dispersos acima referidos, baseados mais em um estado de espírito reformista do que em plano estudado e refletido de reconstrução orgânica da universidade (TEIXEIRA, 1989b, p. 125).

Nesse contexto, passava a ser adotado no Brasil um período de redefinição das bases econômicas, voltado para uma inserção gradativa do capital internacional no país (ROMANELLI, 1978). Agregada à redefinição do papel do Estado e no fortalecimento da elite empresarial estava a busca pela modernização autoritária que tomou conta do país a partir de 1964. No cenário educacional, em franca expansão devido ao número crescente da demanda, esse período foi caracterizado pela inserção gradativa de ações que envolveram os organismos multilaterais na organização das ações no campo educativo.

DATA DE CRIAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIVERSIDADES NO BRASIL (1900 a 1970)	
1909	Criação da Universidade de Manaus (dissolução em 1926)
1911	Criação da primeira Universidade de São Paulo (dissolução em 1917)

1912	Criação da Universidade do Paraná (dissolução por volta de 1915)
1920	Universidade do Rio de Janeiro
1927	Criação da Universidade de Minas Gerais
1934	Reorganização da Universidade de São Paulo (USP)
1934	A então Escola de Engenharia de Porto Alegre, criada em 1896, transforma-se em Universidade de Porto Alegre.
1935	Universidade do Distrito Federal (dissolução em 1939)
1937	Ano em que é instituída a Universidade do Brasil, por meio da Lei nº 452/37, em substituição à Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920
1961	Criação da Universidade de Brasília

Quadro 1: Ano de criação das primeiras universidades brasileiras.

Conforme Romanelli (1978), o que se observa, a partir do golpe militar, é a adesão gradativa de parte dos agentes do setor educacional aos acordos que envolviam o Ministério da Educação e a *Agency for International Development* (USAID). Os acordos MEC-USAID consistiram em uma sequência de convênios e contratos efetivados entre a USAID¹⁰⁵ e o Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de assegurar a promoção da assistência técnica e da cooperação financeira no campo educacional brasileiro, contemplando os diversos níveis do ensino, do básico ao superior.

As consequências dos acordos travados entre MEC e USAID refletiram consideravelmente no estabelecimento de ações e diretrizes para o campo educacional nacional. A partir da influência das agências multilaterais de financiamento no país, observa-se no campo educacional a inserção gradativa de uma concepção de Educação enquanto estrutura basilar para o desenvolvimento econômico do Brasil, pautada em um conjunto de orientações que visavam adequar o sistema educacional nacional aos interesses da estrutura capitalista internacional (ROMANELLI, 1978).

Seu impacto pode ser avaliado a partir das alterações quantitativas e qualitativas evidenciadas no ensino, principalmente, após o processo de mudanças conduzidas durante o período da Ditadura Militar. Consequentemente, observou-se, nas adequações pós-

¹⁰⁵ A *United States Agency for International Development* foi criada em 1961, pelo *Foreign Assistance Act*, com o objetivo de coordenar a disponibilização dos recursos norte-americanos voltados para o desenvolvimento de ações internacionais. Consiste em uma agência de cooperação bilateral de assistência internacional a países e regiões em desenvolvimento, que fomenta programas, projetos sociais e demais políticas públicas, orientadas pela busca ao desenvolvimento econômico e social.

acordo, uma abertura gradativa ao capital estrangeiro no país, visando a uma maior produção e ao lucro do setor, pautando-se, principalmente, na privatização, competição, focalização e flexibilização das ações no campo educacional.

Assim, o reflexo no ensino superior foi sentido a partir do decreto de 1966, que determinou mudanças de cunho organizativo nas instituições universitárias. Por isso, a mudança no campo da Educação foi assegurada pelas medidas de reforma da esfera pública e envolta no processo reorganizativo do setor educacional, implementado a partir da inserção internacional e a adoção de acordos bilaterais. Conforme ressalta Romanelli (1978), teria início a modernização do ensino superior, fundamentada na reforma das antigas instituições universitárias pautadas na congregação e aglutinação de faculdades isoladas. O objetivo era buscar a redefinição da estrutura universitária, subsidiada por um modelo único de organização institucional.

Observa-se, nesta tentativa de compreensão do processo de legitimação do campo universitário nacional, que as implicações e disputas implícitas na sociedade brasileira dificultaram a concretização desse espaço enquanto microcosmo social. Além dos aspectos econômicos, notam-se as decorrências ocasionadas pelos aspectos políticos e culturais tácitos nas relações de poder na história da educação brasileira.

Nesse cenário, desponta-se o engajamento de Anísio Teixeira em prol da organização do sistema universitário e da reorganização do sistema educacional. Em consonância afirmativa, passa-se, a seguir, para a discussão de sua concepção de universidade e contribuição para a compreensão deste campo.

4. ANÍSIO TEIXEIRA E A UNIVERSIDADE: A CONSTRUÇÃO DA CONCEPÇÃO DE UM MODELO UNIVERSITÁRIO NO BRASIL

A análise realizada, nas seções anteriores, objetivou estabelecer a trajetória social de Anísio Teixeira, tomando como referencial seu engajamento no campo educacional e sua ação enquanto educador e administrador, a partir da legitimação do ensino superior brasileiro. Ao abordar tais discussões como um percurso explanatório para se estabelecer as primeiras aproximações entre o intelectual e o ensino superior, propõe-se, neste terceiro momento, analisar seu modelo institucional para o ensino superior. Objetiva-se, portanto, neste capítulo, traçar, a partir da produção intelectual do autor, a síntese estrutural implícita em sua concepção de universidade, atentando-se para as instâncias formativas desta estrutura.

Parte-se da ideia de que o engajamento de Anísio Teixeira no campo educacional fora construído a partir das disposições presentes na esfera social brasileira do período, consistindo sua concepção no reflexo sistêmico de um campo em disputa e consolidação, aliado à genealogia de sua constituição enquanto agente. Nesse sentido, procura-se dividir esta seção em três subitens. Em um primeiro momento, objetiva-se constituir a missão de universidade que permeia a concepção do intelectual e as funções que orientam o pensamento de Teixeira no estabelecimento de sua ideia de universidade, amplamente debatida em seus escritos. Posteriormente, busca-se retomar o debate acerca da descentralização e reorganização do ensino superior, com o intuito de expor a produção intelectual de Teixeira que versa sobre a construção de uma instituição universitária autônoma, pautada na unidade nacional, com base nas ações gestoras e financeiras. No intuito de se compreender sua proposta de organização disciplinar, toma-se, ainda nesse item, o modelo de reorganização curricular proposto pelo educador, mais diretamente, sua proposta para reorganização do ensino superior e pós-graduado, atentando-se para o papel docente e discente que compunha a pauta do intelectual.

4.1. O educador e a ideia de universidade

A crítica ao modelo de formação superior predominante no Brasil, principalmente à estrutura das escolas superiores isoladas, esteve presente durante a trajetória pública de Anísio Teixeira. A análise da instituição universitária permanece profundamente atrelada às implicações evidenciadas no espaço de disputa político, econômico e social do país, demonstrando de forma objetiva a preocupação do educador em compreender as questões pertinentes a seu tempo – como o debate em torno da institucionalização da universidade – sem desvinculá-la da amplitude do problema nacional, ou seja, a necessidade de reordenação do ensino no país, conforme indicam Mendonça (2002) e Nunes (2000b).

Nesse contexto específico, a luta em defesa da consolidação de uma universidade estritamente brasileira, atenta na busca pela construção de uma instituição que consistisse na verdadeira mansão da liberdade, esteve arraigada às estratégias de Anísio Teixeira. Conforme corrobora Mendonça (2002), a concepção de Anísio acerca da Educação, envolta no pensar a universidade, trazia atrelada a visão democrática do educador. Referencial construído pela progressiva incorporação de uma visão pragmática de vida e Educação, que fora evidenciada na influência marcante da concepção deweyana no processo de formação de seu pensamento.

A bagagem herdada na experiência de Anísio em solo norte-americano, principalmente, diante das instituições educacionais e do desenvolvimento americano, convergiu em um aspecto marcante, presente nessa primeira fase de sua trajetória. Conforme se destacou anteriormente, as influências exercidas pela Europa e EUA determinaram não apenas o início do processo de rompimento de Teixeira com a formação jesuítica, iniciado após suas viagens ao exterior e a gradativa aproximação com a cultura dessas nações, mas compuseram a construção de sua concepção educacional.

Embora as suas mais antigas universidades tivessem surgido com o espírito à reforma e lembrassem as universidades da Europa, as universidades estaduais, criadas no século XIX, na crise mesma da guerra de secessão, nasceram traduzindo um novo espírito, o espírito de serviço e de pesquisa aplicada, aquele mesmo espírito que, na Europa, iria fazer na Alemanha surgir os *technikum*, na Inglaterra, os colégios e universidades tecnológicas. Era a idéia da universidade moderna de Flexner, mas com o acréscimo da ciência aplicada e da participação nos problemas da região. [...] Alemanha com a pesquisa nas universidades e a tecnologia dos institutos tecnológicos entrava valentemente na era industrial e os Estados Unidos constituíam, deste lado do Atlântico, a fronteira nova e ilimitada da aplicação da ciência. [...] A nova universidade seria a universidade que, além, do "gentleman", do padre, do advogado e do médico, iria devotar-se à pesquisa tecnológica, à pesquisa econômica e à pesquisa em todos os aspectos políticos e sociais

da democracia populista e igualitária que sucedera à democracia jeffersoniana. [...] Misturam-se, como diz Kerr, o intelectualismo germânico com o populismo americano e a aliança, constituiu espantoso sucesso (TEIXEIRA, 1964b, p. 36).

Anísio Teixeira, que buscava combater o atraso cultural da nação, assistia no Brasil à consolidação de um campo universitário que se apresentava como “um mundo fechado de estudos remotos e distantes” (TEIXEIRA, 1968b, p. 71). Segundo Teixeira (1989b), enquanto se desprezavam as práticas modernas de ciência e formação, os americanos criavam uma universidade para a sua cultura, composta por anos de estudos preparatórios e de formação geral da nação.

O Brasil, contudo, não é exatamente uma colônia de bem-pensantes. É muito mais uma charada, um enigma, um desafio, um feixe gigantesco de problemas a clamar por solução, uma nação a lutar pelo seu desenvolvimento, e não algo de quieto e pacífico como as sociedades pré-revolucionárias dos fins do século dezoito. A despeito do que se pense formalmente, muito outro é o curso de sua marcha. A universidade se está agitando, os estudantes fazem-se inconformistas, muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a idéia da universidade de pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que para o passado está visivelmente ganhando força (TEIXEIRA, 1964b, p. 47).

Nesse sentido, era-se reflexo de uma instituição consolidada com raízes medievais e que demonstrava sua fragilidade na falta de ligação desta com as ideias que aqui eram incorporadas (TEIXEIRA, 1989b). Diferente da instituição americana, que “embora esteja longe de possuir um só padrão, sendo as *endowed universities*, as *state universities* [...] quase nada existe ainda que possa lembrar a corporação medieval, salvo os nomes dos títulos universitários” (Teixeira, 1968b, p. 71).

[...] Não estará nessas tendências aparentemente opostas a indicação de que a nossa civilização é simultaneamente prática e teórica, e a educação a ela adequada muito terá ainda a fazer para lhe ampliar devidamente a base teórica e, ao mesmo tempo, ainda mais lhe desenvolver o sentido prático? O uso pensar que os Estados Unidos estão mais próximos do que qualquer outra nação dêsse equilíbrio. O ensino superior de amanhã será, ao meu ver, em grande parte um desenvolvimento e um aperfeiçoamento de muitas das tendências hoje visíveis no sistema norte-americano de educação (TEIXEIRA, 1960, p.74. grifo nosso).

Consciente da extrema complexidade existente no propósito de conceber a institucionalização de uma universidade idêntica ao modelo norte-americano e alemão de ensino e pesquisa no Brasil, o posicionamento de Teixeira se fez presente na defesa de um

modelo de universidade que não consistisse apenas em um mero ‘transplante’ de ideias e modelos exteriores - como se havia criado no Brasil até o momento -, mas na tentativa de organização de uma instituição nacional e de acordo com o seu tempo.

Na busca pela construção de suas ideias, fruto das representações simbólicas de sua trajetória no cerne das discussões desenvolvimentistas e modernizantes da primeira metade do século XX no Brasil, Teixeira assumiu a postura de defensor da universidade. Conforme Mendonça (2003 p. 160), Teixeira pensou-a como “[...] centro de buscas pela verdade, de investigação e pesquisa”, visto que pronunciava que, em sua ausência no cenário brasileiro, seriam impraticáveis a difusão da cultura nacional e a formação do agente frente às transformações sociais. Nas palavras de Teixeira (1989b), uma universidade dedicada a ensinar e a construir o conhecimento que ensina e que contemplasse o que havia de mais moderno em matéria de ensino e aprendizagem.

Anísio vislumbrou na criação da universidade a materialização de uma sociedade progressiva, adotando como sentido orientador a necessidade de concretização de um sistema educativo democrático, livre e autônomo. Conforme o exposto em seu discurso, proferido em 1935, durante a abertura da Universidade do Distrito Federal, essa universidade deveria consistir em [...] “uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais” (Teixeira;1988, p.34). Nesse sentido, teria a universidade, como função:

Uma função única e exclusiva. Não é só difundir conhecimento. O livro o faz. Não é conservar a experiência humana. O livro também conserva. Não é preparar práticas profissionais, ou ofícios de arte. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas que a universidade (TEIXEIRA, 1988. p. 35).

Mais do que isso, a universidade deveria

[...] formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva [...] Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1988, p.35).

E prossegue afirmando: [...] “trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente” (TEIXEIRA, 1988, p.35).

Essa proposta encontrou sua efêmera efetivação na estrutura objetiva da sociedade brasileira, por meio da criação da Universidade do Distrito Federal. A UDF, preservadas a individualidades de seu projeto, trouxe, como missão, legitimar-se como instituição voltada para a produção e propagação do saber. Esta Universidade, de acordo com Geribello (1977, p.76), consistiu no ponto culminante da administração de Anísio Teixeira frente à direção geral do Departamento de Instrução do Distrito Federal e congregou a possibilidade de criação de uma instituição universitária renovada no país.

O segundo momento que marca o engajamento do intelectual em defesa da universidade ocorre por volta da década de 40 do século XX, quando Anísio Teixeira retomou seu posicionamento no cenário educativo, após o período em que esteve afastado do campo educacional. Nesse novo cenário que se abria ao educador, além da luta pelo desenvolvimento qualitativo da universidade, a preocupação com a expansão gradativa de instituições de ensino superior brasileiras teve sua atenção nos anos seguintes.

Esse período, entre 1946 a 1964, ficou conhecido pelo predomínio da política nacional-desenvolvimentista, no qual Anísio Teixeira esteve inserido em uma fase de amplos debates e movimentações políticas e econômicas¹⁰⁶. O efeito dessa política na estrutura social desencadeou ampla expansão das bases industriais e o desenvolvimento econômico, na tentativa de superação do atraso nacional, por meio de grandes investimentos em capital e ações de ampliação social e financeira no país. No cenário educacional, esse aspecto refletiu no desencadeamento expansionista do ensino. No tocante ao ensino superior, tal expansão pôde ser sentida pelo número de instituições de ensino superior criadas no período, conforme confirma Teixeira (1961a, p. 3):

Período	Criados	Total
De 1808 a 1890	14	14

¹⁰⁶ Tal etapa de desenvolvimento econômico esteve pautada no gradativo aumento da intervenção do governo na economia nacional; crescimento do incentivo dado aos empresários nacionais para o crescimento e a ampliação de novas indústrias; e o incentivo aos empresários estrangeiros para a instalação de seus empreendimentos em território nacional.

De 1890 a 1930	72	86
De 1930 a 1945	95	181
De 1945 a 1960	223	404

Quadro 2: Dados referentes à expansão do ensino superior no Brasil. TEIXEIRA, Anísio. A expansão do ensino superior no Brasil (1961a).

Nessa estrutura social, o pensamento anisiano esteve envolto na reflexão em torno da sociedade ligada aos valores democráticos, cingidos em um processo de modernização e constante desenvolvimento das bases produtivas. Anísio condenava a expansão desregrada do ensino por estados que almejavam dispor de universidades em suas localidades, sem a real preocupação com o ensino que seria ministrado. Além disso, criticou ações que promoveriam a massificação do acesso e a qualidade, no intuito de expandirem significativamente o número de instituições universitárias, em vista do processo desenvolvimentista em voga no país, não se atentando quanto à consequente progressão das instituições universitárias em meras estruturas isoladas de formação técnico-profissional.

Conforme o exposto no artigo *Uma perspectiva da educação superior no Brasil*, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 1968b, a expansão do ensino, já prevista por Anísio Teixeira em seus escritos anteriores, consistia em um grave descaso com a educação brasileira. Nas palavras de Anísio, tratava-se da “[...] consolidação do subdesenvolvimento da universidade” (TEIXEIRA, 1968b, n.p.).

Considero hoje a expansão do ensino brasileiro o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que devíamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária. Há Estados cujos padrões escolares exigem para se criar uma escola primária, professor e prédio. A escola superior nem de prédio precisa. Posso criá-la como quiser, num andar de um edifício, numa escola primária em funcionamento, ou passar a ter a escola superior e à noite, num ginásio ordinário. Estou desenvolvendo escolas superiores como não desenvolveria escolas primárias (TEIXEIRA, 1968b, n.p.).

Em pleno contexto de expansão das bases econômicas brasileiras e da inserção das ações e intervenções estrangeiras no cenário social e econômico, caracterizado no final do processo nacional-desenvolvimentista brasileiro, Juscelino Kubitschek, que planejava

edificar uma universidade em Brasília, convidou Anísio Teixeira, então diretor do INEP, para auxiliar no planejamento e construção da Instituição. A partir daí, Teixeira, juntamente com Darcy Ribeiro, elaborou o plano educacional de Brasília¹⁰⁷, propondo a construção desta enquanto foco de cultura na capital do país. Conforme corrobora Salmeron (1999), seria impensável na então conjuntura sugerirem outro intelectual para pensar a UnB que não fosse Anísio. Tal posicionamento era justificado pela trajetória deste na história da educação brasileira, em sua defesa pela reformulação do ensino nacional, sua ação política na direção de instituições voltadas para o campo educacional e a forma como ele pensava o ensino superior, enquanto missão e organização da universidade.

O projeto da UnB sintetizava não apenas o desejo de criação de uma nova instituição universitária para o Brasil, como congregava a concepção de uma universidade renovada. Tal universidade seria construída sob o sentimento de uma instituição revigorada pelo saber e focada no conhecimento, por meio da reunião do ensino graduado e do pós-graduado. A defesa da universidade brasileira e do desenvolvimento da pesquisa feita por Anísio Teixeira traria consigo a concepção de que um país, para consolidar-se como nação, precisaria manter sua universidade sendo capaz de “[...] produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem”, conforme salientou Nunes (2000b, p. 20).

De acordo com Teixeira (1989b), a universidade, construída para o povo brasileiro, a partir da problemática nacional, voltada para uma educação ampla e renovada, seria o princípio fundamental para uma reformulação da Educação. Este modelo de universidade tratava-se de uma instituição que fosse capaz de preparar os profissionais, os professores e pesquisadores com base em formação ampla, prática e progressiva¹⁰⁸.

Para o educador, defensor de uma reestruturação das bases universitárias, a reforma que se buscou imprimir na estrutura educacional brasileira necessitaria de mudança

¹⁰⁷ Conforme Salmeron (1999), Darcy Ribeiro assume a reitoria da UnB, após a negativa de Anísio Teixeira, para prestigiar este colega e por não manter o interesse em morar em Brasília, condição para o cargo de reitor.

¹⁰⁸ O modelo de instituição que contemplaria tal concepção já estaria posto no decorrer da construção da universidade brasileira, salientou Teixeira (1989a). Trata-se do ensino médico, exercido pelas escolas de Medicina. Seria o ensino médico “[...] a escola de maior prestígio social, científico e profissional do Brasil. É a escola em que o aluno dificilmente consegue ser um estudante de tempo parcial”. Além disso, “[...] É a escola que exigiu e conseguiu instalações e equipamentos razoavelmente adequados para o ensino. É a escola de maior consciência de que o ensino não se faz apenas em salas de aulas”. Seria a Faculdade de Medicina “[...] a escola de ciências, de idéias, de saber, mas também de experiência, de laboratórios, de atuação experimental e da prática longa, distribuída por estágios e trabalho” (TEIXEIRA, 1989a, p.133-134). Fundado pela necessidade em se impor a qualidade ao ensino médico, restringindo a expansão desregulada pela imposição da redução do número de alunos, se faria o ensino médico a expressão realizada de um ensino promissor e adequado à necessidade de transformação do ensino, que se colocava em debate no país, por meio da necessidade em reformar o ensino superior nacional.

profunda, que fosse capaz de atender e modificar os problemas de ordem qualitativa e quantitativa. Em síntese, conforme se verá posteriormente, tal mudança deveria contemplar os problemas de ordem, político-financeiros e técnico-pedagógicos, mais precisamente, necessitaria atentar-se para a ação das atribuições legais e as limitações gestoras e financeiras de manutenção das instituições educativas, bem como a necessidade de uma renovação constante da oferta do ensino e do preparo profissional (TEIXEIRA, 1999).

4.2. A instituição universitária e suas funções

Posicionando-se descontente com o ensino superior ofertado no Brasil, Anísio propôs a concretização de uma nova instituição, construída a partir bases nacionais, voltada para a integração entre os agentes, o saber e a formação prática e cultural da nação brasileira (TEIXEIRA, 1988). Conforme Teixeira (1988), a construção de uma instituição universitária consistiria em possibilidade de avanço e transformação do ensino no Brasil¹⁰⁹, pautando-se na crítica da constituição organizacional das escolas superiores no Brasil¹¹⁰, que versavam sobre o caráter elitista, isolado e autodidata das escolas superiores. Seria esta nova instituição a universidade moderna¹¹¹. A universidade, que em sua concepção, viria a atender às necessidades culturais, econômicas, sociais e políticas que se colocavam à sociedade (TEIXEIRA, 1988).

Dessa forma, conforme explicitado na obra *Educação no Brasil* (1999), publicada em 13 de março de 1968, na revista *Folha de São Paulo*, a missão da universidade, segundo Anísio Teixeira, consistia na função de contribuir para o desenvolvimento

¹⁰⁹ Inspirado nas experiências obtidas pela Europa e Estados Unidos de universidade moderna, Anísio Teixeira buscou, em sua proposta de universidade moderna nacional, construir no Brasil uma universidade verdadeiramente brasileira, direcionada para a conjuntura nacional, no intuito de garantir a formação profissional, direcionada para as necessidades econômicas do país, a elaboração e produção do saber que tivessem como foco os problemas nacionais e, por fim, a formação da cultura nacional, colocada pelo sentimento de modernidade e nacionalismo, desencadeado nas primeiras décadas do século XX no Brasil.

¹¹⁰ Ver, Teixeira (1989).

¹¹¹ Utiliza-se aqui o termo universidade moderna, para expressar o pensamento de Teixeira frente às novas atribuições das universidades, tomando como base a Universidade de Humboldt, que, conforme salienta Teixeira (1988, p. 85), “[...] representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea”. O uso do termo busca representar o sentimento propagado com a criação da universidade de pesquisa, atenta às transformações sociais. Desse modo, o termo moderno remete à negação da estrutura universitária medieval e ao início de instituições mais dinâmicas, voltadas para o preparo das profissões, por meio da reformulação do saber, na pesquisa, na reestruturação estrutural, organizativa e gestora, voltada para os problemas de sua nação.

econômico e cultural da nação. A partir do exposto, o educador definia a missão da universidade em quatro importantes funções: primeiramente, a formação do profissional; a segunda função corresponderia ao alargamento da mente humana; a terceira missão consistiria na função de desenvolver o saber humano, não apenas transmitir o saber, mas cultivá-lo, descobri-lo, promover o saber na sociedade e, por fim, a função a qual cabe à universidade, o dever de se consistir em uma instituição que transmitisse a cultura comum nacional e o saber comum à nação (TEIXEIRA, 1999).

As poucas escolas de formação liberal, conforme Teixeira (1989b), eram estruturadas e organizadas no sentido curricular de forma autodidata. Mantinha-se a formação dos profissionais arraigada aos livros, que, em sua grande maioria, consistiam em obras de autores estrangeiros (TEIXEIRA, 1988). Nessa perspectiva, para o educador, o estudo se conservava de forma individual, caracterizado pelo ensino e alunos de tempo parcial e instituições compostas por cursos únicos¹¹². Além da pouca integração com outros saberes, devido ao número restrito de áreas do conhecimento, em muitas escolas não prevalecia a preocupação em constituir um ensino integrado entre os conhecimentos e conteúdos ministrados. Muitas vezes, as matérias compunham um apanhado de conteúdos isolados e sem ligação com as demais áreas do saber.

O ensino superior era um ensino de informações sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência [...] (TEIXEIRA, 1989b, p. 96).

As escolas profissionais, constituídas como escolas superiores de formação, tinham como objetivo “preparar profissionais para as carreiras de base intelectual, científica e técnica” (TEIXEIRA, 1964a, p.01). Eram voltadas, em essência, para a formação dos profissionais, no intuito de suprir a formação para as carreiras cada vez mais em crescimento no Brasil, conforme salienta Cunha (1980). De acordo com Teixeira (1989b), esta função consistia na missão primordial das escolas profissionais, caracterizadas pelo ensino acadêmico, que acabava por direcionar a formação com base na preparação intelectual do profissional.

¹¹² As primeiras escolas de formação profissional superior eram compostas pelos cursos de Medicina, Engenharia e Direito, que, devido à sua escassez dos diplomas, garantiam a inserção desses profissionais liberais em outras áreas, conforme ocorrera com Anísio Teixeira.

Teixeira, contrapondo-se à estrutura dessas escolas, defendia a formação e preparação do profissional enquanto missão da universidade. Contudo, o educador não deixou de salientar que tal função não deveria se resumir, exclusivamente, na única ou principal incumbência a ser exercida pela universidade. Embora a formação profissional constituísse o papel primordial das instituições universitárias, e quiçá fosse esta necessidade a mais imediata do período, era preciso empregar no preparo do agente, do saber e da cultura nacional o mesmo objetivo comum da formação profissional (TEIXEIRA, 1988).

Dessa forma, a preparação dos profissionais pela instituição universitária deveria ocorrer com base na transmissão de um saber comum, transformado pela instituição e propagado por ela aos demais agentes. Para Teixeira (1989a), a formação do profissional não deveria acontecer de forma aleatória, desvinculada da realidade nacional, de um saber mais amplo ou constituir-se como um saber meramente reproduzido e aplicável na prática de determinada carreira de formação. Era preciso se consistir na reflexão e (re) elaboração do saber cotidiano. Segundo Teixeira (1988, p. 35), [...] “o saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foram, para a nossa geração, o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem”.

Conforme indica Mendonça (2002), convém salientar que a crítica expressa por Teixeira quanto à formação prática profissional não consistia na depreciação da preparação técnica aos profissionais oferecidas nas escolas superiores de formação, mas quanto à limitação estrutural à qual estas instituições estavam submetidas. Para Teixeira, a emissão do diploma apenas não seria o suficiente para garantir ao agente a condição de homem culto.

Relacionado com a missão de formação profissional, estava o alargamento da mente humana, consequência da busca pelo saber. Este constituía a segunda função da universidade.

Não é fácil caracterizar a segunda grande função. Seria a do alargamento da mente humana, que o contacto com o saber e a sua busca produzem nos que freqüentam a universidade. É algo mais do que cultura geral. É a iniciação do estudante na vida intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento de sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonante atividade humana: a da busca do saber. Tôdas as universidades preenchem esta função e se fazem, assim, como que noviciados da cultura (TEIXEIRA, 1964a, p. 01).

A fim de que a universidade cumprisse sua missão de alargar o saber humano, era preciso que ela superasse o isolamento. Na concepção anisiana, depois de rompido o isolamento estrutural, seria preciso promover aproximação do agente com o conhecimento. Não o conhecimento reproduzido, contido em escassos exemplares de obras estrangeiras, mas aquele ligado à realidade que constituía o contexto nacional (TEIXEIRA, 1954b). A aproximação deveria ocorrer na superação do ensino autodidata, individual, elitizado e enraizado das instituições. De acordo com Teixeira (1989b), o alargamento da mente humana ocorria no contato com outros agentes que partilhassem de saberes semelhantes e distintos. Ocorria na dialética do enfrentamento teórico, da reformulação do saber incorporado, o que somente se efetivava no contato com o real conhecimento. Saber este que não estava pronto e que, por isso, não se imprimia na universidade e em nenhum outro lugar como verdade concebida, pronta, que não merecesse ser reformulada ou recriada.

Deste modo, salienta Teixeira sobre a missão da instituição universitária: [...] “Não terá ela nenhuma “verdade” a dar, a não ser a única verdade possível, que é de buscá-la eternamente” (TEIXEIRA, 1988, p. 42-43). A ampliação da mente humana e do conhecimento se dá na busca pelo saber, no contato com outras culturas, outras sociedades. Não se recebe o saber do hoje pronto dos antepassados, [...] “o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem” (TEIXEIRA, 1988, p.35).

Arraigada ao que se define como a segunda missão da instituição universitária, embora não consistisse, necessariamente, no mesmo objetivo, estava a terceira missão. Função a qual deveria orientar a universidade moderna brasileira. Segundo Teixeira (1988), tratava-se da busca pelo desenvolvimento do saber humano.

A terceira função é a de desenvolver o saber humano. A universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre e aumenta o conhecimento humano. Este objetivo não é o mesmo do preparo profissional, não é o mesmo daquele alargamento mental da inteligência do aluno. A universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência fundamental básica (TEIXEIRA, 1964a, p. 02).

A mesma universidade, que era formadora do profissional e responsável pelo desenvolvimento intelectual do agente, não poderia posicionar-se de forma alheia ao que ensinava, afirma Teixeira, (1988). A educação deveria incidir na incorporação do saber que estivesse refletido na sociedade. Não consistia em apenas reproduzir o conhecimento pronto e estabelecido. Para que a universidade promovesse o desenvolvimento do saber

humano, era preciso que a transmissão dos conteúdos não se fizesse sem uma reflexão. Ação que antecedia o preparo profissional dos agentes (TEIXEIRA 1988).

Anísio salientou que, para que houvesse o desenvolvimento do saber humano, era fundamental a constante reformulação do conhecimento que se transmitia. O saber necessitava ser reformulado e caberia à universidade, enquanto missão, fazer isso (TEIXEIRA, 1989b). Conforme salienta Anísio Teixeira, era de incumbência da universidade não apenas cultivar o saber, mas transmiti-lo, pesquisá-lo, descobri-lo e redescobri-lo, aumentando, assim, o saber dos homens (TEIXEIRA, 1988). Desta forma, “[...] a universidade faz-se centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico” (TEIXEIRA, 1988, p.69).

De acordo com Mendonça (2002, p. 73), “[...] para Anísio, a universidade seria, antes de mais nada, um centro de investigação e pesquisa científica”, característica que a tornaria distinta das demais instituições isoladas e utilitárias. Para Teixeira, a universidade deveria consistir em uma instituição que servisse como centro de formação e preparação do saber. No cerne das disputas que envolviam o domínio e a produção da ciência, a universidade precisaria objetivar a produção do conhecimento. Sob essa ótica, a universidade, em uma sociedade em reconstrução, tornava-se uma instituição fundamental e se destacaria dentre as principais organizações para o preparo da cultura, por ser a instituição que concebia e transmitia esse capital.

Atenta à formação da cultura dentre os valores democráticos e modernos, caberia à universidade irradiar os conhecimentos aos agentes (TEIXEIRA, 1954b). Nesse sentido, era preciso que a instituição em foco consistisse em um campo em que prevalecesse a busca desinteressada pelo saber, pela ciência e toda a cultura necessária ao restante da sociedade. Para Teixeira (1988), assim como uma nação que não forma seus membros, satisfatoriamente, na ausência do saber, a universidade não se constituía efetivamente, enquanto campo na ausência da produção de seu principal capital: o conhecimento¹¹³.

Escreveu Teixeira (1954b, p.32):

Não se pode encomendar a nova cultura de que precisamos. Ela terá que vir como resultado de uma consciência mais aguda e mais inspirada no curso mesmo dos acontecimentos. E a universidade, especialmente, e, em

¹¹³ Ao pensar a universidade proposta por Teixeira em analogia ao conceito de microcosmo de Bourdieu (2004), observa-se que aquela consistiria um campo que se consolidaria na contínua busca por reformular-se. Sua legitimação ocorre em meio ao processo de efetivação institucional como um espaço necessário à nova organização social. Ao passo que deve se instituir como uma instituição necessária, a universidade moderna se valida enquanto organização legítima e campo necessário (BOURDIEU, 2004).

rigor, tôda a educação deverão esforçar-se por ajudar a trazer a luz o novo estado de espírito e a nova interpretação da vida, necessária para as novas condições, novas contingências e novos progressos.

A universidade seria a responsável por criar a cultura de seu tempo¹¹⁴. Caberia à instituição universitária desenvolver o conhecimento que transmitia (TEIXEIRA, 1988). Conhecimento este que deveria ser construído e preservado de acordo com o seu campo e contexto de inserção, no caso de Teixeira, a sociedade em transformação, sendo compatível com as reais necessidades enfrentadas pela sociedade na qual a respectiva universidade se inserisse. Corroborar Nunes (2000a, p.17):

Do ponto de vista da formação dos intelectuais, o projeto de Anísio Teixeira passa pela criação de instituições, universitárias ou não, que formulem intelectualmente a cultura humana, sejam capazes de incentivar (no caso de órgãos de fomento à pesquisa ou ao aperfeiçoamento docente) e funcionar (no caso das universidades ou dos centros de pesquisa) como pólos de irradiação científica, literária e filosófica, tenham a pesquisa como um valor e a vinculem à docência. A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento tem implícita a convicção de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo como a universidade, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem (NUNES, 2000a, p.17).

Nesse sentido, a universidade, conforme Teixeira (1988), precisaria traduzir em sentimentos os novos rumos tomados com a mudança econômica e cultural dos tempos. Deste modo, era necessário que a universidade se constituísse como um microcosmo dinâmico. De acordo com Anísio Teixeira, no sentido estrutural, tornava-se fundamental que a universidade propiciasse a formação acadêmica com base no saber moderno e preservasse em sua missão a busca permanente pelo saber, a fim de que o saber se tornasse algo aplicável, com uma finalidade clara: formar o agente dentro dos conhecimentos da cultura nacional e preparado para enfrentar os obstáculos desta mesma sociedade.

[...] é absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade; não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformarmos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro (TEIXEIRA, 1988, p. 97).

¹¹⁴ A universidade, na concepção de Teixeira, deve consistir a “[...] casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar [...]” (TEIXEIRA, 1988, p.36), instituição na qual seja mantida a atmosfera do conhecimento, mantendo-o vivo e em constante renovação, assim como a cultura humana.

Além disso, era preciso que a universidade constituísse-se como o cerne da própria consciência do povo brasileiro. Consciência preparada e alargada pela própria cultura nacional (TEIXEIRA, 1988). No entanto, para que isso se efetivasse, era fundamental que a universidade preservasse entre os agentes a confiança no saber e fornecesse as bases necessárias para que eles fossem capazes de orientarem-se de forma progressiva em sociedade.

Todo saber é uma “experiência” de saber. Tôda ciência é uma vitória da persuasão sôbre a fôrça. À medida que se estende a área do conhecimento racional e relativo, nesta medida se amplia a área de tolerância e de respeito pelo homem, e cresce a reverencia pela sua missão de entender e desenvolver a aventura da vida sob o sol. [...] A mestra da moderação e da tolerância, que é a mesma razão empreendedora, há de ser também a mestra da paz entre os homens. A guardiã dessa razão humana, origem e instrumento do saber, é a universidade, em cujo seio deve palpitar essa suprema esperança humana (TEIXEIRA, 1954b, p. 35-36).

Quanto ao sentido norteador de sua organização, a universidade necessitaria manter-se autônoma¹¹⁵, no sentido de dirigir suas ações de modo que se preservasse o máximo possível livre das determinações externas ao próprio campo. Defensor de uma concepção educacional pautada na Educação como direito de todos os agentes e de uma estrutura educacional autônoma, Anísio defendia que era preciso que a universidade passasse a buscar na própria estrutura, consolidar o instrumento norteador de suas práticas sociais.

Embora a autonomia não se constitua uma conquista simples, ela consiste no princípio básico de disputa do campo. Conforme salienta Bourdieu (2004), quanto menos interferências externas um campo recebe, maior autonomia ele tende a apresentar, desvencilhando-se progressivamente das intervenções sofridas pelos campos externos.

Nesse sentido, para que a universidade pensada por Anísio Teixeira fosse, de fato, um ambiente livre, autônomo e fundado nos problemas brasileiros, era necessário desenvolver o cultivo da independência da consciência do saber, ação que deveria ser concebida em pleno conjunto progressista e moderno da sociedade.

¹¹⁵ É necessário salientar que a autonomia que Anísio Teixeira busca defender em sua tese acerca do ensino superior não é apenas a autonomia referente à independência institucional. Trata-se da autonomia do saber humano e sua força frente ao controle dos governos. Autonomia que, segundo o educador, se aproxima do ideal de liberdade, ao passo que produz um bem social, bem de que cabe a ela ser elaboradora e perpetuadora, o saber. Na prática, conforme Teixeira (1954a), na medida em que ocorrerem as transformações na sociedade e forem dadas às universidades possibilidades de criar-se e recriar-se, será possível a universidade se fazer, efetivamente, um campo do saber, de reformulação e produção de conhecimento.

Dessa forma, para que a universidade renovada de Teixeira cumprisse com sua missão e se efetivasse como a verdadeira mansão da liberdade e do saber, era preciso que ela reformulasse o que ensinava. Consoante com Teixeira (1988), uma universidade somente se tornaria uma instituição de pesquisa se ela passasse a formular o que ensinava. Para isso, a missão de formular o saber não deveria consistir em apenas mais uma função agregada, mas deveria construir-se enquanto essência da instituição: “[...] o saber não é somente algo que se guarda ou apenas se transmite, mas, sobretudo, algo que se continua e se renova, numa permanente reconstrução” (TEIXEIRA, 1954b, p. 28).

Conforme o conceito de Educação defendido por Teixeira, era preciso uma formação que possibilitasse aos agentes serem formados e preparados, não apenas para compreender o que adquiriam para si, sob forma de aprendizagem, mas que fossem capazes de transmitirem e aplicarem o que aprenderam.

Quando se diz que a universidade deve passar à pesquisa não significa deva haver um acréscimo, isto é, que lhe devemos anexar mais uma tarefa para ela se transformar na universidade de pesquisa. A universidade somente será de pesquisa quando passar a *reformular* a cultura que vai ensinar. Pode parecer excessivo dizer-se que a cultura humana tem de ser reelaborada para se ensinada. Isso, porém, é literalmente verdade. Se se trata de uma cultura própria e já existente, a transmissão é uma revisão e adaptação, pois toda cultura é ela própria um processo dinâmico. Ma se desejo transmitir uma cultura nova, não a posso transmitir pondo a aprendiz em contato com os “produtos” dessa cultura, mas tornando possível ele aprendê-la pelo processo de sua formação, de modo que ele, de algum modo, a reinvente, inserindo-a em seu modo de pensar. Ele não deve ficar apenas capaz de compreendê-la, mas de fazê-la e de continuá-la, sem mencionar a capacidade de aplicá-la. A cultura realmente existente é a que estiver incorporada pela sociedade, e a sociedade é hoje nacional (TEIXEIRA, 1989a, p. 100-101).

Para Anísio Teixeira (1988), a universidade deveria ser a própria consciência nacional. Assim, seria preciso legitimar-se como instituição formadora e propagadora do saber na sociedade, cabendo à instituição, incumbida da preparação intelectual dos agentes dentro de uma perspectiva progressiva, livre e autônoma, auxiliar o sentimento democrático e moderno de toda a sociedade. “[...] Ela não se constitui para se isolar da vida e tornar-se a mestra da experiência. Seus problemas serão os problemas de hoje, examinados à luz da sabedoria do passado” (TEIXEIRA, 1988, p. 42).

A exposição desse educador acerca da ciência e formação humana perpassava pelas duas funções fundamentais da universidade: preparar os agentes de acordo com os aspectos científicos e econômicos – tão importantes para o desenvolvimento econômico e social da

sociedade – e a necessidade em exercer essa preparação profissional vinculada ao desenvolvimento humano. De acordo com Teixeira, essa divisão, realizada metodologicamente durante a formação destoante entre a preparação alicerçada no saber científico e a formação humanística, implicaria tornar aptos os agentes de modo que não existisse certa preocupação quanto à integração entre a preparação e a sua finalidade. Entretanto, conforme o educador, “O divórcio entre o material e o espiritual é inconcebível [...]”, conforme salientou Darcy Ribeiro (1960, p. 311).

[...] O método científico, uma vez aí amplamente aplicado, com a inspiração e a audácia que caracterizam a sua aplicação ao mundo físico, virá transformar os conhecimentos e tradições pré-científicas ainda hoje reinantes neste mundo nosso, de supremos interesses humanos. É devido à separação, entre êsses dois mundos, que a ciência e a técnica são ensinadas como algo de especial e mecânico, sem as conexões com o mundo humano a que vão servir, e daí as suas conseqüências desumanizantes. E a literatura e a filosofia, por sua vez, são ensinadas como disciplinas humanas separadas da ciência e da técnica, que nos estão transformando a vida e a nossa suposta natureza, e em conseqüência desintegrando, alienando o pressuposto humanista do seu tempo e do seu mundo [...] (RIBEIRO, 1960, p.313).

Para Teixeira, ambas as preparações, humanística ou científica, só eram passíveis de aparelharem os agentes para uma sociedade progressiva se ocorressem concomitantemente. Embora os resultados da superação da dicotomia fins e meios não ocorram imediatamente, a tentativa faz parte de uma nova possibilidade integradora de desenvolvimento. Trata-se de uma possibilidade de conexão dualista da preparação dos agentes e que deve estar implícita na missão da universidade.

Conforme Teixeira, a união entre a ciência e uma visão democrática de Educação congregaria a possibilidade de se criar uma sociedade verdadeiramente democrática, com base no saber científico. Contudo, para isso, era preciso difundir o saber respaldado cientificamente. Missão que, conforme Teixeira (1988), caberia à universidade propagar.

Nesse sentido, para que a universidade, efetivamente, se formasse amparada nesses sentimentos norteadores e permanecesse estritamente direcionada em sua missão de formar os agentes focados para as mudanças econômicas, políticas e sociais, era preciso que a ela se mantivesse, fundamentalmente, como uma instituição com raízes brasileiras, atenta aos problemas de toda ordem que se colocavam à nação, conforme enfatizou Teixeira (1999).

Defensor declarado da formação de uma cultura própria da nação brasileira, Teixeira vislumbrou, na criação da universidade, a possibilidade de consolidação de uma

cultura do Brasil. Em sua concepção, a universidade deveria primar e possibilitar “transmitir a cultura existente e refletir a cultura nacional” (TEIXEIRA, 1968b, p.31), com o intuito de possibilitar o saber experimental e tecnológico aos estudantes brasileiros.

Se a missão da universidade é contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade, o exemplo de sua organização e de seu método de trabalho, autônomos e responsáveis, será a sua grande contribuição à reconstrução democrática dessa mesma sociedade. A autonomia da universidade é assim, repetimos, a própria condição para a eficácia do seu esforço, e, além disso, a oportunidade para se fazer uma escola de práticas de autogoverno que é a própria essência da democracia (TEIXEIRA, 1988, p. 81).

Segundo Mendonça *et al* (2006), a inexistência da tradição universitária no Brasil era a grande problemática que se fazia presente no país. Conforme Teixeira, na ausência de uma cultura brasileira, jamais se poderia formar uma cultura nacional, sentimento fundamental na consolidação de uma nação. Para o educador, “o objetivo da educação é a formação da cultura de uma nação” (TEIXEIRA, 1968b, p. 30). Para a efetiva legitimação de uma universidade no Brasil, era necessária a consolidação de ações que fossem além daquelas já consideradas funções da universidade. Seria necessário que os agentes ligados às instituições universitárias se importassem com o entendimento dos problemas nacionais apresentados pelo país e que buscassem aprofundar-se nos estudos destes.

A universidade brasileira tem que ser a grande formuladora e transmissora da cultura brasileira. Esta cultura brasileira, concebida como modo geral de vida de toda a sociedade, é algo que está em processo, que se vem elaborando e que a universidade irá procurar descobrir, formular, definir, tornar consciente e, deste modo, nela integrar todo o povo brasileiro. (TEIXEIRA, 1988, p. 169).

Desse modo, Teixeira expõe como quarta e última missão da universidade a função de formação da cultura nacional.

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira. Estas são as ambições da universidade. Profundamente nacional, mas intimamente ligada, por esse amplo conceito de suas finalidades, às universidades de todo o mundo, à grande fraternidade internacional do conhecimento e do saber (TEIXEIRA, 1988, p. 169).

Essa missão, que é atribuída à universidade, tinha para Anísio Teixeira, principalmente, “[...] uma função educativa, capaz de extrapolar seus próprios muros e estender-se para a sociedade como um todo” (MENDONÇA, 2002, p. 42). Conforme Teixeira (1989b), a universidade deveria se constituir como um centro de saber em que se objetivasse desenvolver e ampliar o conhecimento dos homens. A cultura transmitida por ela deveria alargar o pensamento humano e possibilitar o contato pleno com o saber. Assim, a universidade deveria ser capaz de alargar o saber e a mente, além de “[...] amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira” (TEIXEIRA, 1964a, p.2).

Observa-se que esse sentimento não apenas permeou a concepção de Anísio Teixeira, como compôs o discurso e engajamento de demais intelectuais que compactuaram do mesmo campo de formação do educador, como Fernando de Azevedo, entre outros. Tratava-se do reflexo da conjuntura brasileira do período, em plena vivência da constante busca por constituir-se enquanto nação e fruto das imposições de um nacionalismo tardio (ROMANELLI, 1983).

Não havia, nas escolas profissionais brasileiras, o desenvolvimento de uma cultura comum entre a nação e esse deveria ser o papel da universidade. O campo universitário deveria se constituir em um espaço de busca, renovação e formulação do saber, para este formular o saber comum brasileiro e a cultura nacional. Segundo Teixeira, a missão da universidade renovada não era apenas a de formar o profissional, por meio do saber contemplativo: “[...] a universidade não é só a expressão do saber abstrato e sistematizado e como tal universalizado, mas a expressão concreta da cultura da sociedade em que estiver inserida” (Teixeira; 1964a, p.2). Assim como as demais universidades, americana, inglesa, francesa e germânica, a universidade brasileira necessitaria transmitir a sua cultura reformulada com base na sociedade moderna e não apenas ser reprodutora de seu contexto original.

Salientou Teixeira que o saber não deveria se consistir em algo meramente passível de reprodução, embora muitas instituições brasileiras o fizessem, uma vez que a formação cultural de uma nação não se faz na simples importação ou mera reprodução do saber, mas a partir da refutação de suas bases e na progressiva transformação em um novo saber. Saber fundado na sociedade na qual a universidade se insere, embasado em seus problemas e dinâmica social, destacava Teixeira (1988).

A universidade será assim um centro de saber, destinado a aumentar o conhecimento humano, um noviciado de cultura capaz de alargar a mente e amadurecer a imaginação dos jovens para a aventura do conhecimento, uma escola de formação de profissionais e o instrumento mais amplo e mais profundo de elaboração e transmissão da cultura comum brasileira (TEIXEIRA, 1964a, p.2).

Dessa forma, para que a missão de transmissora da cultura comum nacional se efetivasse, era preciso tê-la como um dos objetivos principais da nova instituição moderna brasileira, ponderou Anísio Teixeira. Consistindo em uma instituição que prezasse pela formação intelectual e profissional dos agentes: “[...] a universidade brasileira tem que ser a grande transmissora da cultura brasileira” (1964a, p.2). Portanto, era preciso que a universidade reformulasse o saber e, nas palavras de Anísio Teixeira (1964a, p.2), buscasse “[...] nela integrar todo o povo brasileiro”.

4.3. A organização estrutural-administrativa da universidade

O conceito de autonomia, conforme se estabelece no decorrer deste trabalho, permeia grande parte dos escritos de Anísio Teixeira, sendo fundamental em sua concepção de universidade. Partidário de uma educação democrática, pautada no desenvolvimento científico, o conceito autonomia estabelece-se no discurso do educador aplicado à organização e gestão das instituições de ensino. Nesse sentido, o princípio da autonomia apresenta-se como condição básica para que seja concebida a estruturação de um sistema de ensino coerente com seu tempo.

Se o processo educativo é, assim, individual e peculiar a cada um, está claro que, de todas as instituições, nenhuma precisa de maior autonomia e liberdade de ação do que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor, até ao diretor do estabelecimento. Cumpre dar a cada estabelecimento o máximo de autonomia possível e esta regra é a grande regra de ouro da educação. Tudo que puder ser dispensado, como controle central, deverá ser dispensado (TEIXEIRA, 1956b).

Reportando-se nesta análise para a trajetória social de Teixeira, observa-se que o educador esteve envolvido, historicamente, em duas fases importantes para o desenvolvimento educacional do país, etapas que, conforme se salientou anteriormente, contemplaram desde o período de ação intervencionista direta por parte do Estado,

chegando à gradativa abertura nacional, caracterizada pelas ações das políticas nacional-desenvolvimentistas.

Esses dois momentos implicam duas visões diferentes sobre o processo de autonomia e centralização do poder por parte do Estado. A primeira etapa, entre as décadas de 20 e 30 do século XX, caracteriza-se pela ligação desse educador às correntes mais progressistas da Educação, a fim de superar os resquícios de uma formação nacional precária e ligada à influência dos colonizadores. Esta fase esteve envolta em uma busca empregada por Anísio Teixeira pela superação do subdesenvolvimento do país, por meio do estímulo ao desenvolvimento científico e tendo a Educação como instrumento principal para o progresso nacional, reflexo do entusiasmo que se alimentava no campo social pela busca de certa renovação educacional. Contudo, as décadas seguintes, 40 e 50 do século XX, expressam uma nova leitura de Anísio para as implicações políticas, culturais, econômicas e sociais por parte do Brasil, bem como a adoção de uma estratégia diferenciada frente ao campo educacional. Esta etapa marca uma fase de amadurecimento da concepção anisiana, principalmente para compreensão da problemática inserida na estruturação do ensino, como no desenvolvimento de ações que promoveram reestruturações educacionais, que foram ao encontro com a reordenação do sistema social nacional.

Nesse cenário, observa-se que o conceito de autonomia que Anísio Teixeira demonstrava defender não era apenas o da independência institucional, mas o do saber humano e de sua força frente ao controle dos governos (TEIXEIRA, 1954b). Em sua concepção, a autonomia deveria pressupor a liberdade frente às prerrogativas de uma imposição, fossem elas decorrentes das forças financiadoras (Estado) ou institucionais (processo de ensino).

No cenário da educação superior, “A autonomia faz-se assim a própria condição de vida universitária [...]” (TEIXEIRA, 1988, p.80). Conforme expõe Anísio, é a partir do desenvolvimento desse nível de ensino e do concomitante desenvolvimento de sua estrutura - métodos, corpo docente, aparelhamento e infraestrutura – que a universidade passa a clamar por autonomia. Assim, seria a autonomia universitária uma necessidade decorrente do caráter imposto pela natureza da instituição universitária em sua organização e não apenas mera concessão ou direito conferido por parte do Estado (TEIXEIRA, 1988).

A partir desta colocação, busca-se atentar-se para as seguintes indagações: De que forma estava colocada a organização administrativa da universidade contemplada no

referencial de Anísio Teixeira? Qual a crítica estabelecida pelo educador quanto a esta estrutura e o que ele propõe?

Orientado pelo princípio da autonomia e pela efetivação de um ensino democrático, o Estado, nesse percurso empreendido para se pensar a universidade, despontava na narrativa anisiana enquanto a organização à qual caberia a missão de gestar o aparelhamento do ensino (em todos os seus níveis).

No decorrer do artigo *Administração pública brasileira e a educação*, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, e no livro *A educação e a crise brasileira*, ambos publicados em 1956 e de autoria de Anísio Teixeira, observa-se que o educador estava consciente da força exercida pelo Estado frente a uma sociedade em pleno desenvolvimento econômico e social, marcada pelas implicações decorrentes de um cenário político em constante disputa.

Conforme Anísio, principalmente durante o período do Estado Novo, vivenciaram-se o desenvolvimento de bases progressistas, expresso pelo processo de industrialização bem como a imposição de atuações conservadoras, a partir de ações coercitivas direcionadas ao campo educacional (TEIXEIRA, 1956a). Dado o processo histórico de consolidação da Educação no país, observa-se uma construção centralizadora por parte do ensino.

[...] O Estado Novo elaborou um conjunto de leis centralizadoras e uniformizadoras na organização política, jurídica e administrativa do país, como, talvez, não tenhamos tido nem sequer na colônia. E não somente no plano federal. A fúria uniformizante e centralizante estendeu-se aos estados e aos municípios, como se fazer tudo do mesmo modo, de forma mecânica e estandarizada, sem respeito às circunstâncias nem às pessoas, fôsse o último estágio do progresso (TEIXEIRA, 1956a).

Nesse cenário, a educação superior seguia ordenada por uma administração centralizadora das estruturas organizacionais do ensino, salientava Teixeira (1999). Dessa forma, as universidades eram estruturadas, fundamentalmente, como instituições dependentes dos recursos disponibilizados por parte do Governo. Consequentemente, “[...] além dessa dependência orçamentária, o Estado legisla sobre ensino superior e mediante tais leis restringe o auto-govêrno da universidade e intervém na constituição de seus quadros dirigentes e docentes” (TEIXEIRA, 1967b, p. 55).

Na medida em que o Estado determinaria o financiamento das instituições educacionais, tornava-se possível a interferência direta deste setor nos quadros da

universidade. Desta forma, a Educação se fazia exposta a) às imposições das orientações de uma organização monolítica por parte do Estado, que descartavam a necessidade recorrente de uma estrutura autônoma; b) ao do decorrente processo de centralização de suas instituições; c) ao predomínio da concepção de que a Educação era passível de ser controlada pelo poder central do Estado, pela legislação federal e pela concepção de certo modelo administrativo, segundo o qual seria atribuída a mesma padronagem administrativa a todas as instituições; d) ação de campos diversos da estrutura social sob a gestão do poder público, sem a real atenção a seus fins e meios (TEIXEIRA, 1956a).

A partir dessa crítica, e atento à problemática implícita na educação nacional, Teixeira destacou a centralização excessiva exercida pelo Estado como um dos principais prejuízos ao qual se expusera a instituição universitária, principalmente durante o período de intensa ação do Estado como interventor social.

O Estado, como organização, busca a centralização como forma de exercício do seu domínio - não para produzir, mas para controlar. A sua eficácia consiste em conter e subordinar, sendo, assim, centralizador por essência e natureza. As técnicas modernas de comunicação e transportes, portanto, se fizera logo instrumentos preciosos de sua ação fiscal, policial e militar, tornando possíveis, afinal, os grandes maciços políticos, entre os quais tende o mundo, hoje, a dividir-se (TEIXEIRA, 1956a).

Prossegue afirmando que

A centralização de poder nos Estados seria a conseqüência da sua própria natureza expansionista como organizações do Poder - poder político. A concentração de poder na produção industrial seria, principalmente, um resultado da aplicação de métodos uniformes e mecânicos de produção. Os dois fenômenos são diversos, embora, tanto em um quanto em outro caso, se registre a mesma subordinação do indivíduo à organização, com perda conseqüente de independência e liberdade individual, tanto na organização do "Estado", quanto na produção moderna, seja esta, ao meu vêr, do tipo capitalista ou do tipo socialista (TEIXEIRA, 1956a).

Nesse sentido, a centralização colocar-se-ia como um problema chave na crise da estrutura universitária brasileira. Conforme salientou Anísio, na obra *“A educação e a crise brasileira”* (1956a), toda forma de centralizar administrativa e culturalmente implicaria a centralidade de um poder em estruturas centrais, levando à mera impotência por parte das instituições educacionais. Tal impotência impossibilitaria a organização mais prática das instâncias (financeiras, administrativas, pedagógicas, etc.) contidas nessas instituições, o que tornaria a instituição educativa amarrada a empecilho de ordem organizativa.

Nesse contexto de disputas no espaço social, a estrutura político-financeira por trás da manutenção do ensino superior, pautando-se em um discurso em favor da unidade nacional, assegurava suas ações em defesa de certa unidade do país.

Conforme indica Teixeira (1999), certas vezes, o sentido pleno atribuído a representação da unidade da nação, a propagada unidade nacional, acabava contraposto, sendo empregado por alguns agentes como mero discurso, com a finalidade de “[...] cobrir uma simples atitude conservadora em face de certas mudanças sociais que, bem ou mal, vão abrindo caminho” (TEIXEIRA, 1999, p. 405). Dessa forma, os problemas que se colocavam diante da universidade nem sempre eram apenas de ausência de tal unicidade nacional, mas de interesse em manter o governo dessas instituições, a fim de “[...] fazer delas instrumentos de suas idiossincrasias ou de planos outros preconcebidos, com os quais põem em perigo exatamente a unidade da cultura nacional estrangulada em certas uniformidades” (TEIXEIRA, 1999, p.402).

Pode-se observar, no discurso estabelecido por Anísio Teixeira, frente à centralização do ensino por parte da estrutura administrativa e jurídica do país, que a problemática implícita no debate não era travada apenas no sentido educacional – quanto à oferta do ensino –, mas no campo político, em que se enfrentavam agentes opostos. Entre eles, destacam-se: “[...] unitaristas e descentralizadores ou federalistas, que vêem, de modo diverso, o problema da unidade nacional” (TEIXEIRA, 1999, p. 403).

Conforme expôs esse educador no artigo “*Notas sobre a educação e a unidade nacional*”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1952, tal excessiva unidade cultural poderia indicar certo interesse na manutenção do poder, preconizado pelos agentes favoráveis ao processo centralizador de ensino. Consoante com o referencial bourdieusiano, observa-se se tratar de um posicionamento por parte de uma camada em posição dominante, que buscava a manutenção posicional da estrutura – nesse caso, o campo educacional – em decorrência da preservação do poder sob as bases reguladoras e tomadas de posição, e a impossibilidade de uma modificação isoladamente por parte das IES.

A partir desses apontamentos acerca da problemática envolta na estrutura administrativa da universidade, partindo de um processo centralizador que visava exercer o domínio sob as instâncias gestoras da instituição, Anísio destacava que para que a Educação funcionasse, efetivamente, como base para a real mudança no Brasil, era preciso que houvesse uma tomada de consciência da situação educacional. Sendo assim, era

importante que se buscasse redefinir no Brasil a administração centralizada do setor, uma vez que o papel exercido pelo Estado, característico de conduta centralizadora, não era condizente com a defesa de uma instituição autônoma de ensino (TEIXEIRA, 1996).

A síntese dessa problemática ficou expressa no artigo intitulado “*O ensino cabe à sociedade*”, publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, no ano de 1959, composto por uma entrevista de Anísio, na qual, questionado, ele coloca-se favorável à descentralização administrativa do ensino.

Conforme Anísio, o processo de descentralização administrativa do ensino deveria ser empregado enquanto superação do centralismo exercido pelos dominantes. Defensor de uma ação efetiva na superação da visão centralizadora da administração educacional, Teixeira atribuiu ao processo de descentralização do ensino a chave para a superação do atraso e da estrutura educacional segregadora constituída na sociedade, ambos resultantes de anos de uma política voltada aos interesses individualizados e da ausência efetiva de um percurso autônomo por parte das instituições (TEIXEIRA, 1996).

O plano organizacional da educação brasileira sugerido por Anísio Teixeira seria estruturado a partir de uma divisão dos poderes administrativos por parte dos municípios, Estados e União. A descentralização, que não era novidade no cenário social brasileiro, deveria funcionar como facilitadora da tomada de decisões e ações que envolvessem os setores administrativos do ensino, distribuindo as decisões. O objetivo seria facilitar o fim da centralização dos recursos e da gestão institucional, com o intuito de possibilitar a aquisição de maiores resultados na mobilização dos repasses para a Educação.

A descentralização, pois – insisto e friso – é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política, parecendo ser impossível não reconhecê-la como ponto incontroverso – de letra e de doutrina – da Constituição, que estabelece, além do mais, a federação dos estados e a autonomia dos Municípios (TEIXEIRA, 1999, p 407).

Em sua concepção, o educador defendia a autonomia da universidade para além de uma “[...] decorrência lógica da natureza de suas funções” (TEIXEIRA, 1988, p 78) ou mera concessão por parte do Estado. De acordo com Teixeira, o papel da autonomia universitária deveria ser o de contribuir para o desenvolvimento da nação, diferente da organização historicamente fundada.

Se a missão da universidade é contribuir para o desenvolvimento econômico da sociedade, o exemplo de sua organização e de seu método

de trabalho, autônomos e responsáveis, será a sua grande contribuição à reconstrução democrática dessa mesma sociedade. A autonomia da universidade é assim, repetimos, a própria condição para a eficácia do seu esforço, e, além disso, a oportunidade para se fazer uma escola de prática de autogoverno que é a própria essência da democracia (TEIXEIRA, 1967b).

Dessa forma, consistiria o processo de reformulação da universidade um amplo propósito de reestruturação política da instituição, por meio do processo de descentralização administrativa. Ao Estado e União “[...] caberia, ainda, a obrigação de criar e manter centros superiores de estudos de educação e a preparação ou o aperfeiçoamento de pessoal de alto nível para os Estados” (TEIXEIRA, 1956b). Mudança que reordenaria a distribuição dos poderes na estrutura política do Estado, direcionando a responsabilidade administrativa e financeira que ficaria a cargo dos Estados e da União, sem deixar de gozar de sua autonomia.

4.3.1. A organização e implicações práticas da reordenação curricular proposta por Anísio Teixeira

A proposta de descentralização administrativa educacional sugerida por Teixeira contemplava a redistribuição das responsabilidades administrativas por parte de municípios, Estados e União. Embora fosse favorável à descentralização e partidário de um processo amplo de autonomia nas instituições universitárias, Anísio não deixou de salientar as consequências negativas que poderiam ser geradas por meio de certa irresponsabilidade diante da descentralização. Temendo possíveis danos, como uma gradativa expansão do número de instituições, que provocaria uma decorrente desvalorização na qualidade do ensino, o educador destacou e ressaltou a necessidade da manutenção do Estado enquanto órgão responsável pela conservação da centralização do controle profissional e a avaliação das instituições responsáveis pela promoção do ensino (TEIXEIRA, 1959).

Tal receio pode ser percebido por meio da preocupação demonstrada pelo educador quanto à validação da prática profissional. Conforme Teixeira, a autonomia institucional, embora necessária, deveria ser assegurada sem prejuízos para a qualificação do profissional, garantindo a mesma qualidade em todos os níveis e modalidades do ensino. Sobre esse aspecto, Teixeira (1954a) salienta:

[...] A liberdade do ensino e o julgamento de sua eficácia por organismos independentes não deviam ficar somente nisso. O próprio ensino superior não poderia ou não deveria dar o direito ao exercício profissional. Diplomados os brasileiros, mesmo em escolas superiores, deveriam passar por um regime de exames perante os órgãos da direção das respectivas profissões, para conquistar o direito final de exercício da profissão, — como a concursos já se submetem para ingresso nos cargos públicos correspondentes aos seus diplomas, que, entretanto, para isso não são julgados bastantes.

Caberia, também ao Estado, conceder a autorização para o exercício do magistério, da mesma forma que seria responsável pela preparação desses quadros, fiscalizando o desempenho exercido por essas instituições, como parte do exercício no âmbito administrativo. Conforme Mendonça (2002), a universidade deveria consistir um ambiente de promoção do saber e de uma nova mentalidade, dessa forma, ela deveria orientar os agentes para o domínio da direção social.

Sou por isto mesmo favorável à implantação generalizada do novo sistema, ficando ao Estado a responsabilidade pela formação do magistério em todos os graus e seu respectivo licenciamento, pela supervisão e inspeção dos sistemas locais de educação e pela distribuição equitativa dos recursos estaduais pelos sistemas municipais de educação (TEIXEIRA, 1954a, p. 30).

No entendimento de Teixeira, a constante busca pelo aprimoramento das bases formativas da universidade deveria pautar-se no desenvolvimento em comunhão com aqueles que já o dominavam. De acordo com o educador, haveria muito a aprender com as universidades, principalmente com as instituições americanas. Nesse caso, a cooperação internacional seria uma forma de se aproximar de nações que já haviam conquistado, ao menos, a construção da estrutura moderna de ensino superior, conforme salienta Teixeira (1966).

Ainda que a universidade americana, ao ver de Anísio, não consistisse um modelo perfeito ou acabado, segundo o educador, as ações, fossem elas de ordem financeira, como parte do investimento em Educação ou pela organização curricular, por meio de um ensino estendido à grande parte dos cidadãos em uma estrutura plástica, ela ainda consistiria uma instituição socialmente mais desenvolvida que as demais universidades consolidadas no Brasil em meados do século XX. Tal afirmação pode ser percebida nos escritos, relatos e

diálogos mantidos por correspondências do educador durante sua trajetória¹¹⁶, por meio das quais é possível notar a estima dele pelo desenvolvimento da sociedade norte-americana, principalmente, por conta do desenvolvimento da construção de suas bases econômicas, políticas e sociais, conforme salienta Carvalho (2000). Aspecto social que teria como princípios fundamentais a ampla valorização educacional no país e o papel importantíssimo atribuído à universidade, a qual, conforme Anísio, agiu como característica basilar para a construção dessa sociedade.

Não terminarei as minhas considerações sem reafirmar que, de um modo ou de outro, à medida que se generalizar, como se vai generalizando, a civilização tecnológica, que a ciência aplicada vem produzindo, ter-se-ão de organizar sistemas educacionais que encontrarão no dos Estados Unidos seu primeiro modelo, ou seja, o de uma longa "educação comum", destinada a preparar não o "intelectual" ou o "profissional superior", mas o cidadão comum, produtor e consumidor, em uma civilização altamente artificial e técnica, seja na agricultura, na indústria e no comércio: uma educação que se estende até ao nível superior para grande número, se não todos os cidadãos, culminando afinal numa educação pós-graduada para o preparo dos quadros mais altamente especializados. [...] Não estará nessas tendências aparentemente opostas a indicação de que a nossa civilização é simultaneamente prática e teórica, e a educação a ela adequada muito terá ainda a fazer para lhe ampliar devidamente a base teórica e, ao mesmo tempo, ainda mais lhe desenvolver o sentido prático? Ouso pensar que os Estados Unidos estão mais próximos do que qualquer outra nação dêse equilíbrio. O ensino superior de amanhã será, a meu ver, em grande parte um desenvolvimento e um aperfeiçoamento de muitas das tendências hoje visíveis no sistema norte-americano de educação (TEIXEIRA, 1960).

Apoiado na defesa de uma universidade que contemplasse a preparação profissional, com base no desenvolvimento do saber, da pesquisa e de uma ação na integração nacional, Teixeira propôs a reestruturação, também, da estrutura curricular da universidade. Conforme o educador, a mudança contemplaria a organização de um ensino mais adequado, preparatório para as carreiras profissionais. Esta proposta deveria ser empregada em detrimento à estrutura curricular presente naquele momento no Brasil.

Para preceder o ingresso no ensino superior, seria estabelecido o exame do Estado, pelo qual seria mantido o vestibular como requisito para a admissão na universidade. Esta seria a forma mais objetiva de se assegurar a admissão dos agentes preparados para a inserção no ensino superior, destacava Teixeira (1989b). Se pretendido pelo estudante

¹¹⁶ Ver VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. (Org.). **Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1986.

ingressar após a conclusão dos estudos do ensino profissional para o nível pós-graduado, deveria ser procedido novo exame, que exigiria os requisitos mínimos para este ingresso.

A real necessidade é a de criar uma *nova* escola, a escola *pós-graduada* para estudos profundos e avançados, destinados à produção do conhecimento e do saber, o qual irá ser ensinado na própria universidade em seus níveis de pré-graduação. Essa escola pós-graduada não será a simples extensão das atuais escolas, mais uma escola mais alta, à maneira das *grandes écoles* de Napoleão, que venha ensinar após os próprios cursos das faculdades de filosofia e economia, e após os cursos profissionais longos de formação superior, de que atualmente dispomos. Essa nova escola pós-graduada passa, em rigor, a ser o centro e a cúpula da nova universidade, a qual manterá seus atuais cursos *pós-secundários* de pré-graduação para a introdução das múltiplas culturas modernas e para a formação profissional que for possível nesse nível e também os cursos profissionais de nível verdadeiramente superior das carreiras longas, mas saberá que tais cursos somente se manterão em dia com o progresso do *conhecimento humano* se, na nova escola pós-graduada, estiver a universidade formulando e reformulando esse novo saber, para o próprio ensino nos cursos regulares de pré-graduação e formação profissional superior. A escola pós-graduada é o centro de formação do professor de ensino superior e dos pesquisadores e cientistas humanos, sociais e físicos de todo país (TEIXEIRA, 1989b, p.109).

Conforme Anísio Teixeira, o ensino superior seria frequentado por aqueles alunos que estivessem aptos a ingressarem na universidade. Contudo, embora Teixeira fosse favorável ao acesso e à democratização do ensino, bandeira amparada pelo educador em seus discursos, tendo em vista a escassez de instituições de formação superior no país, o educador defendia o mérito cultural como forma de ingresso na universidade. Para os alunos mais aptos a permanecerem no ensino seria possibilitado o trânsito entre os diversos níveis do ensino, conforme salientou Nunes (2000b). Nesse sentido, a Educação deveria promover os mais aptos e fazer com que esses agentes tivessem acesso ao ensino e, assim, pudessem ingressar nas classes superiores seguintes.

No nível estrutural, o ensino superior dividir-se-ia em dois ciclos, que atenderiam ao grau básico e ao ensino profissional. Além disso, a modificação que contemplaria a criação de três níveis para o ensino superior seguiria a respectiva divisão: o primeiro, constituído por uma preparação “[...] geral e básico, propedêutico, ou de carreiras curtas, com dois ou três, e mesmo quatro anos de curso”; o segundo nível contemplaria “[...] o dos cursos profissionais ou acadêmicos longos, com três ou quatro anos de estudos”; por fim, o terceiro nível seria “[...] os estudos pós-graduados de dois e mais anos” (TEIXEIRA, 1989b, p.159). Os cursos seriam organizados dessa maneira, a fim de preparar os estudantes em uma nova instituição, a universidade renovada pela busca do saber.

Observa-se, nesse sentido, a preocupação de Anísio Teixeira quanto à preparação do jovem, principalmente no tocante ao conhecimento geral, requisito para posterior transição para outros níveis da especialidade do ensino.

Assim, para Teixeira, educador de bases liberais e progressistas, a oferta do ensino básico gratuito deveria preceder a gratuidade dos demais níveis do ensino. Apenas quando esta estivesse assegurada à população, permitindo a todos o acesso à instrução, é que poderia se pensar em estender a gratuidade para as demais etapas da formação dos agentes. Conforme corrobora Teixeira (1999, p.126):

Não parece justa a gratuidade do ensino superior, salvo se já estivessem plenamente resolvidos os problemas da educação popular primária e os do preparo de nível médio, na proporção e qualidade consideradas necessárias ao desenvolvimento do País. No caso de estudos acessíveis apenas a alguns, devem os mesmos ser pagos pelo interessado.

O ensino gratuito, quando ofertado nas universidades, deveria ser distribuído por meio de bolsas, pagas pelo governo, para aqueles alunos que se destacassem no domínio do conhecimento, distribuição precedida sempre por uma seleção adequada, conforme as aptidões intelectuais dos candidatos. Conforme Teixeira (1999, p. 126), “[...] Quando o Estado for o interessado, que se organize um sistema de bolsas, concedidas mediante concurso apropriado à justa seleção dos bolsistas”.

O trabalho remunerado no ensino superior desenvolvido pelos alunos seria permitido, desde que efetuado no ambiente de ensino e com a finalidade de auxiliar no pagamento das despesas do agente com o ensino, salientou Teixeira (1989b).

Para o preparo dos pesquisadores, profissionais indispensáveis na reformulação da educação nacional, seria disponibilizado o ensino pós-graduado, pelo qual seria possível a preparação nos demais graus de instrução. O ensino pós-graduado consistiria no mais alto grau da universidade, “[...] sendo, predominantemente, o nível de preparo do pesquisador e do professor de nível superior, seria o nível em que efetivamente se estaria promovendo a reforma do ensino superior” (TEIXEIRA, 1989b, p. 160).

O real *sistema* de ensino superior estaria contido no conjunto de escolas de diferentes níveis, que se articulariam entre si, permitindo que professores e alunos por elas se distribuíssem e a elas tivessem acesso, embora situadas em locais diferentes. Os padrões de ensino seriam, em cada nível, tão altos quanto possível, mas a tolerância quanto ao seu grau de altura dos mesmos iria diminuindo do primeiro para o segundo, sendo que o terceiro permaneceria como modelo, exigindo-se à sempre as condições do mais alto teor, que se refletiriam sobre os dois outros e

dariam, constantemente, a medida do que cabia alcançar e efetivar (TEIXEIRA, 1989b, p. 160 – 161).

A progressão nos estudos seria possível, por meio da existência de demais níveis a serem alcançados pelos alunos, do ensino geral e propedêutico até o ensino pós-graduado. Contudo, tal progressão, ao ver de Anísio, não deveria transmitir aos agentes a percepção de uma universidade apenas como meio de ascensão social. Se compreendida dessa forma, implicaria a busca permanente e crescente pela expansão quantitativa de instituições universitárias, que geraria um crescimento sem precedentes e a gradual desvalorização dos títulos acadêmicos, salientava Teixeira (1989b). Conforme corrobora Nunes (2000a), na concepção daquele educador, a instrução deveria ser oportunizada a todos, ficando a cargo do desempenho e aptidão intelectual individual dos agentes a possibilidade de progressão na estrutura escolar e, assim, proceder-se-ia o ingresso nas universidades.

A formação ampla, voltada para as necessidades do mercado brasileiro e que atendesse às novas demandas impostas na sociedade deveria implicar os princípios pela renovação do ensino superior, mais do que ofertar apenas algumas formações, como se havia feito até então com as carreiras do Direito, Medicina e Engenharia. Consistiria uma meta para Anísio a oferta de “[...] cursos variados de formação, em diferentes níveis, de técnicos e profissionais médios, prevendo sempre a possibilidade de poderem os assim diplomados continuar, ulteriormente, os estudos e terminar os cursos regulares” (TEIXEIRA, 1954b, p.67). Tudo acompanhado de uma reforma ampla nas leis e corpo administrativo.

Primeiro, temos que planejar a escolas para mercado de trabalho existente, desde o que exija apenas o nível primário até o que imponha o nível superior. Em cada caso, temos que adaptar a escola às exigências das atividades correntes. Isto, do ponto de vista da pròpriamente econômico de preparo para produzir (TEIXEIRA, 1954b, p.75).

De acordo com Teixeira (1989a), tais modificações deveriam ser empregadas após detalhado levantamento, na forma de inquérito, sobre os reais problemas da formação nacional e dos objetivos a serem atendidos. Certas mudanças exigiriam reformulação da estrutura administrativa e das leis que garantiriam a oferta da educação superior, ação decorrente do processo de descentralização e reestruturação do ensino brasileiro.

4.3.2. A universidade e os papéis docente e discente

Conforme Anísio Teixeira, o histórico predomínio de um ensino isolado e individualizado nas instituições brasileiras de ensino superior se expressava por meio da presença de uma educação formativa de estrutura autodidata, com professores e alunos de tempo parcial. Mantinha-se um ensino voltado para a ação individualizada, que colocava o professor como o profissional a quem caberia a mera transmissão do conteúdo, e o aluno, que muitas vezes se dividia entre os estudos e a atividade profissional (TEIXEIRA, 1968b).

[...] "Por isso mesmo, os professôres eram todos de tempo parcial, com a sua atividade reduzida a aulas magistrais. Os alunos, entretanto, desde que filhos de famílias abonadas, eram, dominantemente, de tempo integral, dedicando o tempo à escola, à biblioteca e à vida de estudante" - estou falando aqui sôbre os alunos do meu tempo - "com acentuado sentido de lazer e traços de boêmia. Eram raros os estudantes que trabalhavam para o ganho. Por isso mesmo - o ensino superior visava mais à cultura do que ao preparo ou treino profissional - o problema da eficiência pròpriamente dita da escola era secundário. A escola se reduzia à sua função de semear idéias e conhecimentos, ficando a colheita dos resultados a cargo do aluno e do seu esforço autodidático, por meio de leituras e, depois, pela prática e pela experiência pessoal. Embora as escolas mantivessem bibliotecas, nem sempre atualizadas, o esperado do bom aluno era que constituísse sua própria biblioteca. Até o primeiro quartel do século, as três escolas superiores, de Medicina, de Direito e de Engenharia lograram, dentro dêsse espírito e dêsse método, constituir-se em escolas razoavelmente boas e preparar a elite profissional e culta para o País" - inegavelmente elas preparavam a elite que conseguimos ler e usar (TEIXEIRA, 1968b).

Sobre essas características reconhecidas nas práticas dos professores, Teixeira (1997) ia mais longe e criticava a prática do magistério como mera complementação de renda, de acordo com a forma que era desempenhada pelos mestres. De acordo com Anísio Teixeira, a profissão dos professores não deveria consistir uma solução adotada por aqueles que fracassaram em outras profissões, sem qualquer interesse verdadeiro pela docência. Problema da mesma ordem era a opção pelo magistério enquanto carreiras de profissionais autodidatas, "[...] os quais, para preencherem seu orçamento mínimo, são forçados a um estéril nomadismo de ensino, por sessões contínuas e apressadas, numa peregrinação estafante, o dia inteiro, por vários colégios da cidade." (Teixeira; 1997, p. 217).

Certas vezes, nutriam-se os docentes como poderosos profissionais, a quem caberia a responsabilidade pela gerência não apenas do ensino, como de toda uma cátedra, salientava Teixeira (1968b). Tal postura acabaria por congelar a organização do ensino, assim como por afastar o professor dos demais profissionais envolvidos no processo de ensino. “O problema dos problemas da universidade brasileira é o da competência do professor e o da sua paixão pelo saber, hoje, em permanente progresso” (TEIXEIRA, 1988, p. 166).

Para Teixeira, o grande problema enfrentado na universidade estaria na dedicação e competência por parte de alguns professores e diante na postura autodidata dos alunos. Contudo, este educador não deixava de salientar que esse problema, antes de ser uma responsabilidade pessoal, correspondia à estrutura organizacional da universidade. Estrutura que, no descrédito ao professor, obrigava-o à adoção do magistério em tempo integral e pela ausência de uma estrutura que favorecesse a prática de uma ação docente integradora e com a participação ativa dos alunos. Os acadêmicos vivenciavam a ausência de bases estruturais mínimas quanto ao processo de aprendizagem, como bibliotecas ou até mesmo laboratórios e aulas práticas direcionadas para sua formação.

De acordo com a concepção educacional defendida por Teixeira, professores e alunos deveriam se organizar a fim de participarem integralmente das ações desenvolvidas no interior das instituições universitárias. Para o educador, a perpetuação de uma prática autodidata e isolada por parte do ensino apenas promoveria o isolamento. A reprodução de aulas magistrais acerca dos saberes importados e de realidades exteriores à do país, em nada auxiliariam na construção de um conhecimento verdadeiramente nacional. Tal natureza apenas segregaria os agentes, retardando o desenvolvimento de uma instituição ativa e plena no ensino e a elaboração do saber.

Contudo, não bastaria apenas possibilitar a construção das bases estruturais para um ensino superior moderno, era necessária, também, uma renovação na postura de professores e alunos. Professores e alunos fariam parte de uma mesma comunidade, na qual o aluno, “[...] não só é a maior razão de ser da universidade e, deste modo, o estímulo e motivação da atividade do professor, como dele é que depende o futuro da sociedade” (TEIXEIRA, 1988, p. 170).

Seria o magistério, nas palavras de Anísio:

Educar é uma arte tão alta que não se póde subordinar aos methods de imposição das simples tarefas mechanicas. Mestres e alumnos trabalharão

em liberdade e à luz do que o philosopho e scientista esclarecerem sobre a profissão dos primeiros e o labôr dos ultimos.

Mas assim como o administrador deve confiar no mestre, deve o mestre confiar no alumno. Perca elle para sempre a idéa de que lhe cabe qualquer soberania sobre o pensamento do seu discipulo. Dê-lhe oportunidade para pensar e julgar por si. Os problemas delle só poderão ser resolvidos por elle. Elle vae viver a vida um passo adiante de nós. Com as novas responsabilidades que elle vae assumir, demos-lhe nova liberdade de pensar.

Lembremos que estamos passando de uma civilização baseada em uma autoridade externa, para uma civilização baseada na autoridade interna de cada um de nós.

E nessa nova civilização, o que desejamos é uma vida melhor e mais ampla. A unica finalidade da vida é mais vida. Si me perguntarem, o que é essa vida, eu lhes direi que é a liberdade e a felicidade. São vagos os termos. Mas, nem por isso elles deixam de ter sentido para cada um de nós. A medida que formos mais livres, que abrangermos em nosso coração e em nossa intelligencia mais cousas, que (...) (TEIXEIRA, 1930).

A partir dessa concepção, ensinava que os alunos:

Corollario immediato de uma escola de experiencia e de vida é que os alumnos sejam activos. Em vez da velha escola de ouvir, a nova escola de actividade e de trabalho.

Não basta, porem, que os alumnos sejam activos. É necessario que elles escolham as suas actividades. Vimos o papel que tem na aprendizagem o intento, o proposito e o interesse do alumno. Si só se aprende aquillo que a criança entende, em cada caso, como successo é summamente importante.

Só em uma vida onde todos trabalham com o sentimento de que participam, como individuos, da actividade collectiva, que é tambem a sua, podemos nós realizar as condições de responsabilidade e de prazer que são indispensaveis para o crescimento educativo dos alumnos e para a sua preparação para a participação na sociedade adulta (TEIXEIRA, 1930).

A preparação do professor deveria ser o resultado de uma preocupação da universidade, como havia demonstrado a atenção explicita de Anísio Teixeira, completam Nunes (2000a) e Mendonça (1997). À universidade caberia a missão de preparar o professor, reunindo o saber produzido pela ciência, com a arte de transmissão do saber (NUNES, 2000b). De acordo com Anísio Teixeira, seria a universidade a instituição responsável por desenvolver a formação do magistério, não apenas do ensino superior, mas para todos os níveis e quadros. Assim, a universidade, enquanto centro de preparação e pesquisa, consistiria um ambiente propício para fornecer a esses professores e profissionais do ensino uma formação coerente e transformadora.

Além disso, o sentimento que deveria prevalecer entre mestres e alunos seria o espírito de união. A comunhão em prol de uma ação conjunta, em busca do conhecimento, assegurado por um espírito comum. Este sentimento seria o elo “constitutivo da universidade”, que resultaria em uma mesma finalidade, promover “[...] intelectualmente a experiência das sociedades contemporâneas, de base científica e tecnológica, dando-lhe um sentido e uma direção efetivamente humanas” (MENDONÇA, 1997, p. 163).

A partir de sua produção intelectual, observa-se que, de acordo com Anísio Teixeira, era necessário plena modificação do ensino superior, que contemplasse a somatória de uma estrutura universitária plenamente organizada, para atender às novas ordenações de uma sociedade moderna. Nesse sentido, a ampla conjuntura abordada por Anísio, bem como as implicações envoltas em sua concepção de universidade constituem um cenário fértil para o debate envolto em um modelo de ensino. Tal concepção representaria a síntese de seu pensamento, fruto do processo permanente de incorporação de seu *habitus*.

5. CONCLUSÃO

No decorrer do trabalho se empreendeu uma análise da concepção educacional de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) referente às décadas de 20 a 70 do século XX, com o intuito de se compreender a contribuição intelectual desse autor acerca da universidade brasileira. Dessa forma, a problemática abordada consistiu na análise do modelo estrutural-organizativo, mais precisamente, acerca da organização estrutural da instituição universitária, contemplada pela concepção do educador, a partir da análise de suas obras e reflexões.

Apoiando-se no referencial do sociólogo francês, Pierre Bourdieu, observou-se, na análise, que a trajetória social de Anísio Teixeira esteve amplamente envolta por diferentes cenários e momentos de ruptura. Sua formação fora iniciada a partir de uma incorporação sistemática das práticas exercidas por um meio formativo que incutia os exercícios e conhecimentos, conforme se constatou no decorrer da construção de seu *habitus*. Nesse sentido, as configurações de seu direcionamento ao cenário educacional o levaram a percorrer um caminho divergente ao das primeiras estruturas formativas, responsáveis por uma preparação inicial, incorporadas na vivência da disciplina de uma formação jesuítica. Assim, no decorrer de sua trajetória social, nota-se o rompimento de importantes estágios da formação desse educador, que, ao distanciar-se paulatinamente dos ensejos da vocação jesuítica, direcionou-se para os caminhos do engajamento no campo educativo, que acabaram por conduzir-lo para um percurso à frente de órgãos, secretarias e diretorias pertencentes à estrutura administrativa do campo educacional.

Contudo, cabe ressaltar que a trajetória trilhada pelo educador não consistiu um percurso linear, uma vez que seu engajamento esteve permeado por diversos momentos de contestações, divergências e oposições, marcadas principalmente, pela cisão na esfera social de um país de ideais e concepções heterogêneas. Embates de forte teor ideológico e político, que tiveram como ápice a disputa entre liberais, católicos e defensores e opositores ao sistema educacional.

Acerca desse contexto, empreendeu-se, no segundo capítulo, a construção histórica dos condicionantes econômicos, políticos e culturais expressos no processo de construção do campo educacional brasileiro. Observou-se, nesse cenário, que o campo educacional servira como espaço de disputas entre diferentes esferas da sociedade. Reflexo dos demais

campos que compunham o espaço social, a sociedade na qual Anísio Teixeira inseriu-se estivera marcada pela ampla segregação entre os agentes e pela postura negligenciada assumida até então diante da educação formal e a progressiva inclusão da necessidade de consolidação de um sistema de ensino, que viesse atender às demandas sociais, políticas, culturais e econômicas de uma sociedade em construção.

Foi, nesse contexto de tardia busca pela reorganização social, que Anísio Teixeira passou a inserir-se no pensar o sistema educacional. Em permanente diálogo com seus contemporâneos, como Fernando de Azevedo e Monteiro Lobato, tal engajamento buscou constituir-se de forma palpável, por meio da efetivação de seu ideal educacional, exposto em anos de ação administrativa.

No tocante ao ensino superior, buscou-se retratar o percurso implícito no desenvolvimento das universidades brasileiras. Observou-se que o processo de construção das instituições universitárias esteve diretamente atrelado aos acontecimentos políticos e ideológicos no decorrer do século XX. Além disso, nota-se, no transcorrer histórico, que os implicativos presentes na organização universitária, frutos do processo de colonização nacional, estiveram a direcionar as faculdades existentes no país e que antecederam as universidades. Outro aspecto que merece atenção refere-se às diversas intervenções políticas diante da construção do projeto de universidade brasileira, por diversas vezes negado e adiado. A mesma atenção pode ser sentida no tocante à organização gestora, financeira e curricular dessa instituição.

Ao analisar a concepção de universidade defendida por Anísio Teixeira em um terceiro momento, objetivou-se estabelecer a compreensão de universidade desse educador, como aspecto fundamental para a apreensão de seu modelo estrutural e organizativo de universidade.

A partir da pesquisa, constatou-se que o modelo de universidade contemplado por Anísio Teixeira em sua produção intelectual corresponderia a uma estrutura educacional democrática e com base nos valores autônomos, propagados, principalmente, em sua concepção educacional.

Defensor de um ambiente autônomo de ensino, Anísio Teixeira frisou a importância da construção de uma universidade brasileira pautada no conhecimento nacional, no desenvolvimento e preparação dos profissionais para atuarem nas mais diversas esferas, por meio de uma formação ampla, com base no alargamento da mente humana e no

conhecimento adquirido e reelaborado intelectualmente pelos agentes, em um constante processo de reformulação e construção do conhecimento.

Ao buscar auxiliar no processo de construção nacional e educacional, Anísio Teixeira pensou a universidade como instituição importante para o processo de fortalecimento das bases educacionais. Nesse cenário, o educador inseriu-se na busca pela superação do subdesenvolvimento do país, por meio da crença no desenvolvimento científico e na Educação como meios para o progresso nacional, reflexo do entusiasmo que se alimentava no campo social pela busca de certa renovação educacional.

Diante de tal concepção, esse educador concebeu, como prioridade para a reformulação da universidade nacional, a construção de uma universidade autônoma administrativa e organizativamente, ressaltando a necessidade de certo controle (qualitativo) por parte do Estado, mencionando, também, a necessidade de adaptação do modelo de financiamento da instituição. Destacou a necessidade da progressiva mudança curricular e organizativa da instituição, frisando a necessidade de uma adaptação curricular que contemplasse o ingresso, a permanência, a progressão nos estudos, principalmente relacionados ao ensino pós-graduado, como a inserção de estudantes no campo profissional, desde que detivessem os requisitos intelectuais para tal. Salientou a necessidade de uma mudança na postura dos mestres, em detrimento das meras aulas expositivas e da postura pouco recomendada desses profissionais, bem como condenou a postura condescendente do corpo discente, composto por poucos e, muitas vezes, dispersos alunos.

Além disso, ressaltou a necessidade de uma expansão qualitativa, em detrimento do mero crescimento quantitativo e expansionista das universidades. Para Anísio Teixeira, mais que promover o crescimento das instituições de ensino, era fundamental crescer qualitativamente a oferta de um ensino de qualidade, moderno e que possibilitasse preparar os indivíduos de acordo com as imposições decorrentes do processo social.

Observa-se que, ao elaborar seus escritos acerca da universidade, Anísio Teixeira expressou mais do que ideais educacionais, mas contemplou o reflexo do campo no qual estava inserido. Desse modo, sua concepção de universidade expressava, além dos múltiplos aspectos envoltos em sua concepção, a realidade educacional de um período.

Dessa forma, é importante salientar que a amplitude da produção intelectual de Anísio Teixeira, bem como os percursos assumidos pelo educador em sua trajetória social, embora sejam permanentemente revisitados por pesquisadores, não deixam de consistir

relevante fonte de pesquisa e que podem contribuir para se pensar a estrutura educacional na atualidade. Seus escritos acerca da universidade e sua atuação frente às instituições que se propôs a organizar revelam implicativos interessantes acerca da estruturação do campo do ensino superior brasileiro, além de possibilitar outras formas de revisitar a produção intelectual do educador.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando. Anísio Teixeira ou a inteligência. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.p. 69-92.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

ABREU, Jaime. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p.01-68.

BERTOLLETI, Vanessa Alves; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A sociologia de Pierre Bourdieu: considerações acerca do conceito de *habitus*. In: **Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. v. 14, n. 2, jul./dez. 2009. p. 303-313. Disponível em: <http://www.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar>. Acesso em: 20 de março de 2010.

BITTENCOURT, Agueda Bernadete. Trajetória de herdeiro entre dois projetos políticos. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.35, n. 1, 2009. p. 99-112.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu: sociologia**. ORTIZ, Renato (Org). São Paulo: Editora Àtica, 1972.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, Sergio (Org). São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. BAIRÃO, Reynaldo (Trd). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. MACHADO, Maria Lucia (Trd). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer** MICELI, Sérgio (Trd). São Paulo: Edusp, 1998a.

_____. **O Poder Simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

_____. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clinica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **História da universidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

CARREIRO, David Antonio da Silva. **Educação, universidade e história da primeira universidade do Brasil**. Curitiba: Imprensa da Universidade Federal do Paraná, 1971.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (Org). **Anísio Teixeira, 1900-2000: provocações em educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000. p. 53-70.

CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção? In: NOVAES; Adalberto (Org). **O silêncio dos intelectuais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19-43.

COUTINHO, Afrânio. Pensando com a cabeça e as mãos. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960.p. 106-117.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

FAUSTO, Boris. **História geral da civilização brasileira: III o Brasil republicano: estrutura de poder e economia (1889 - 1930)**. São Paulo: DIFEL/ Difusão Editorial S.A., 1982.

FÁVERO, Maria de Lurdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

_____. A UDF, sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. In: **Pro-Posições**, v. 15, n. 3, set/dez, 2004. p. 143-162. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/45-dossie-faveromla.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2010.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, dez. 2006. p. 17-36. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 jul. 2010.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. **Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra**. São Paulo: Atlas, 1977.

LACAZ, Carlos da Silva; MAZZIERI, Berta Ricardo de. **A Faculdade de Medicina e a USP**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

LAHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: **Revista da ADUEL**. Londrina, 2003. p. 7-20. Disponível em: http://www.aduel.org.br/revista%20autonomia/auton_priv.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2009.

LEÃO, Carneiro. Apóstolo e realizador. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 93-105.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. v. 86, n. 212. jan/abr 2005. p. 163-178.

LIMA, Hermes. Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 131-136.

_____. **Anísio Teixeira: estadista de educação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1978.

LIPPI, Lúcia Oliveira. As raízes da ordem: os intelectuais, a cultura e o Estado. In: **REVOLUÇÃO de 30: seminário internacional realizado pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982. p. 505-526.

FILHO, Lourenço. A propósito do centenário de John Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.82, abr./jun. 1961. p. 157-164.

LUZ, Nícia Vilela. **A luta pela industrialização do Brasil: 1808 a 1930**. 2. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

MENDONÇA, Ana Waleska. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

_____. Universidade, ciência e cultura no pensamento de Anísio Teixeira. In: **Revista de comunicação, cultura e política. ALCEU**, v.4, n.7, jul./dez. 2003. p. 150-163. Disponível em: <http://publique.rdc.puc-rio.br/revistaalceu/media/alceu-n7-Mendonca.pdf> . Acesso em: 20 de maio de 2008.

_____; XAVIER, Libânia Nacif; et al. Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. In: **Revista brasileira de educação**. v. 11, nº 31, jan/abr 2006. P. 96-115.

_____. O educador: de intelectual a burocrata. In: **Revista Educação & sociedade**. n. 58, jul. 1997.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: DIFEL, 1979.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETO, Hermano Gouveia. **Anísio Teixeira: educador singular**. São Paulo: Companhia Editora nacional, 1973.

NUNES, Cassiano. Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho de educação no Brasil. In: MONARCHA, Carlos (Org). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 225-254.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: poesia da ação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, n. 16, 2001. p. 05-18. Disponível em: www.anped.org.br/rbe/.../RBDE16_03_CLARICE_NUNES.pdf. Acesso em: 20 de junho de 2010.

_____. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. In: **Revista Educação & sociedade**. Ano XXI, n. 73. dez, 2000a. p. 09-40.

_____. Anísio Teixeira: uma vocação pública a serviço da educação do país. In: **Educação e filosofia**. v. 14, n. 27/28, jan/jun jul/dez, 2000b. p. 11-47.

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

PINHO, Péricles, Madureira de. Anísio Teixeira: episódios de sua vida e de sua luta. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p.167-190.

PÔRTO JR, Gilson. Anísio Teixeira e a UnB: um breve olhar. In: PÔRTO JR, Gilson (org). **Anísio Teixeira e o Ensino Superior**. Brasília: Bárbara Bela, 2001. p. 205-230.

RIBEIRO, Darcy. Anísio Teixeira, pensador e homem de ação. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 228 – 326.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930 a 1973**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: reflexões críticas**. Santa Maria: Edições UFSM, 1989.

SALMERON, Roberto. **A universidade interrompida: Brasília 1964-1965**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: **História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – Faculdade de Educação**, UNICAMP: Campinas, 2005. p. 1-38. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 11 de fevereiro de 2010.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVEIRA, Juracy. Alguns aspectos da reforma Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 191-209.

SCHERER, Arcebispo Vicente. **Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública Única**. Petrópolis: Vozes, v.52, 1958. p. 362-364.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, maio/ago 1985. p. 165-72.

_____; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos De Capanema**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra: FGV, 2000.

_____. **Espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia, 2001.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1960. p. 210-218.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Porque "Escola Nova". In: **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n.1, 1930. p. 2-30. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>. Acesso em 01 de dezembro de 2009.

_____. A educação que nos convém. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.21, n.54, abr./jun. 1954a. p.16-33.

_____. **A universidade e a liberdade humana**. S.l.: Ministério de educação e cultura. Departamento de imprensa nacional. n. 68. 1954b.

_____. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956a. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro8/chama_livro8.htm. Acesso em: 03 de março de 2010.

_____. O processo democrático de educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n 62. abr./jun 1956b. p. 3-16

_____. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. In: **Educação e Ciências Sociais**. v. 3, n.8, 1958. p . 139-141.

_____. O ensino cabe à sociedade. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p. 290-298.

_____. Confronto entre a educação superior dos EUA e a do Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.33, n.78, abr./jun. 1960. p. 63-54.

_____; RAMOS, Jairo; CARDOSO, Fernando Henrique. Universidade de Brasília. In: **Anhembi**. São Paulo, v.11, n.128, jul. 1961b. p.259-267.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.83, jul./set. 1961a. p.3-4.

_____. Funções da universidade. In: **Boletim Informativo CAPES**. Rio de Janeiro: n.135, fev. 1964a. p.1-2.

_____. A universidade de ontem e de hoje. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, n.95, 1964b. p.27-47.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967a.

_____. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.47, n.105, jan./mar. 1967b. p.55-67.

_____. A Escola Parque da Bahia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967c. p.246-253.

_____. **Educação não é privilégio.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968a.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968b. p.21-82.

_____. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

_____. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.70, n.166, 1989a. p. 435-462.

_____. **Ensino Superior no Brasil: Análises e interpretações de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1989b.

_____. **Educação é um direito.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

_____. O problema de formação do magistério. In: **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos,** 2. ed. v. 82, n. 200/201/202, jan/dez., 2001. p. 199-206.

_____. **Aspectos americanos de educação: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927.** NUNES, Clarice (Org). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. **O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira.** São Paulo: Edições Loyola, 1985.

VIANA FILHO, Luíz. Introdução. In: TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989. p. 1-54.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a história intelectual. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. n.16, jan/abr. 2008. p. 63-86.

Documentais

AZEVEDO, Fernando de et al. **A Reconstrução Educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras**. Estabelece as normas gerais para o funcionamento das universidades do Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: www.senado.gov.br. Acesso em abril de 2010. Acesso em: 20 de março de 2010.

_____. Decreto-Lei nº 8.393. **Concede a Universidade do Brasil autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8393-17-dezembro-1945-458284-publicacao-1-pe.html>. Acesso em 05 de junho de 2010.

Sítios

Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. **Produção Intelectual**. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>. Acesso em: 25 de maio de 2009.

ESTATUTOS DA LIGA DA DEFESA NACIONAL. Disponível em: <http://www.ligadadefesanacional.org.br/principal.htm>. Acesso em: 20 de abril de 2010.

Arquivos Anísio Teixeira CPDOC/FGV/RJ. **Correspondências e produção intelectual**. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE - Cronologia Anísio Teixeira

CRONOLOGIA ANÍSIO TEIXEIRA	
1900	Nascimento de Anísio Teixeira.
1912	Matricula-se no Colégio São Luiz Gonzaga.
1915	Transfere-se para o Colégio Antonio Vieira.
1922	Conclui o curso de Direito no Rio de Janeiro.
1924	É nomeado Inspetor Geral do Ensino da Bahia .
1925	Viagem de Teixeira para a Europa.
1927	Viagem para os Estados Unidos com o intuito de realizar estudos sobre o ambiente escolar. Primeiros contatos com John Dewey.
1928	Publica <i>Aspectos Americanos de Educação</i> . Demite-se de sua função como Inspetor Geral do Ensino Retorna a America do Norte.
1929	Alcança o título de <i>Master of Arts no Teachers College</i> da Universidade de Columbia.
1931	Assume a Diretoria de Instrução Pública do Rio de Janeiro .
1932	Integra o grupo de signatários que redigiram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.
1933	Assume como Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal .
1934	Publica <i>Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação</i> .
1935	Enquanto Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal , promove a criação da Universidade do Distrito Federal, extinta em 1938.
1936	Publica <i>Educação para a democracia</i> .
1937-1945	Período de afastamento do educador de suas atividades públicas e educacionais.
1946	Viaja para Londres onde passa a trabalhar como Conselheiro de Educação Superior da UNESCO .
1947	Assume na Bahia a direção da Secretaria de Educação e Saúde .
1951	Assume a direção da Secretaria da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e a diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos .
1952	Traduz a obra de John Dewey: <i>Vida e educação</i> .
1956	Publica <i>A educação e a crise brasileira</i> .
1957	Publica <i>Educação não é privilégio</i> .
1961	Auxilia na criação da Universidade de Brasília e participa das discussões referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .
1963	Assume a reitoria da UnB no lugar de Darcy Ribeiro.
1964	Após deixar a UnB, retorna aos Estados Unidos, onde passa a ministrar aulas.
1966	Após retornar ao Brasil, passa a trabalhar como Consultor da Fundação Getúlio Vargas .
1967	Publica a obra <i>Educação é um direito</i> .
1968	Publica <i>Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola</i> .
1969	Publica <i>Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil</i> .
1969	Publica <i>Educação no Brasil</i> .
1970	Traduz <i>Liberalismo, liberdade e cultura</i> , de Dewey.
1971	Falece no Rio de Janeiro.